DOCUMENT RESUME

ED 405 952 PS 025 007

AUTHOR	Hajdu-Vaughn, Susan, Ed.; Coyle, Barbara, Ed.
TITLE	Interaction, 1996-1997.
INSTITUTION	Canadian Child Care Federation, Ottawa (Ontario).
REPORT NO	ISSN-0835-5819
PUB DATE	97
NOTE	311p.; For 1995-96 issues, see ED 401 999.
AVAILABLE FROM	CCCF, 120 Holland Avenue, Suite 306, Ottawa, Ontario K1Y 0X6 Canada; phone: 613-729-5289; fax: 613-729-3159; 1-800-858-1412.
PUB TYPE	Collected Works - Serials (022) -- Multilingual/Bilingual Materials (171)
LANGUAGE	English; French
JOURNAL CIT	Interaction; v10 n1-4 Spr 1996-Win 1997
EDRS PRICE	MF01/PC13 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Child Caregivers; Child Development; *Childhood Needs; Child Rearing; *Day Care; Early Childhood Education; Educational Improvement; Family Day Care; Foreign Countries; Infant Care; Mainstreaming; Mother Attitudes; Program Improvement; Young Children
IDENTIFIERS	Canada; *Canadian Child Care Federation; *Child Care Needs

ABSTRACT

This collection includes four quarterly issues of "Interaction," a publication of the Canadian Child Care Federation. Each issue addresses several topics and is arranged in four sections: opinions, practice/pratique, focus/a propos, and news/nouvelles. The opinions section includes letters and editorial/review columns, the practice section contains items relating to practical child care (for example, how to deal with head lice), the focus section contains items focusing on a common topic, and the news section contains research updates, news items, and a calendar. These 1996-97 issues focused on infant/toddler care (spring), family day care (summer), the Canadian Child Care Federation (fall), and special needs inclusion (winter), with research updates describing First Steps needs assessment (spring), the Atlantic Day Care Study (summer), the HIV/AIDS Education Initiative (fall), and how child care affects mothers' well-being (winter). Separately numbered resource sheets accompany each issue, devoted to topics such as helping children respect and appreciate diversity (spring) and communicating with a child who has special needs (winter). (EAJ)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED 405 952

VOL. 10 NO. 1 SPRING 1996

Interaction

PUBLICATION OF THE CANADIAN CHILD CARE FEDERATION

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
☑ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

PS 025007

Infant and Toddler Care

Confessions of a Nitpicker

Kindergarten Readiness

Environmental Tobacco Smoke

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
Anne Maxwell
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

BEST COPY AVAILABLE

Discovering Canada Classroom Carpet

From Newfoundland to British Columbia our comfy colourful carpet provides coast to coast learning! The big, bold design and vibrant colours create a dazzling effect in your classroom and make it an inviting playspace for kids. The carpet features all provinces, territories and names, so it's ideal for introducing Canadian geography. Made of soil resistant nylon, our carpet features a full 10-year-wear guarantee and meets a Class I fire-resistant standard. Available in 8'5" x 11'8" (shown) or 5'10" x 8'5" (not shown).

CFK 101	8'5" x 11'8"	**579.95**
CFK 102	5'10" X 8'5"	**369.95**

To catch all the vibrant colours of this fabulous carpet see page 25 in our 1996-1997 catalogue.

No other company gives you more:

1. Widest selection of New, Innovative learning materials.
2. Friendliest, most helpful people.
3. Complete, unconditional guarantee.
4. Prices that cannot be beat.

WINTERGREEN

14 Connie Crescent, #10, Concord, ON L4K 2W8

PHONE FREE 1-800-268-1268 TORONTO 905-669-2815 FAX FREE 1-800-567-8054 TORONTO 905-669-2481

RESOURCE SHEET

Canadian Child Care Federation

Spring 1996 #35

Helping Children Respect and Appreciate Diversity

Rationale and Goals

In Canada today, families come from many different backgrounds and reflect a wide variety of cultures, languages, life experiences and lifestyles. This trend will continue throughout the 1990s and beyond: diversity is a key dimension of our past, present and future. Given this reality, children are likely to live and learn with people who may be very different from themselves. To prepare children for life in a diverse society, and to help protect them from bias and discrimination, families and teachers can encourage children's positive feelings about themselves while also fostering understanding and acceptance of differing beliefs, values and traditions.

Principles and Strategies

Given the positive attitudes and behaviours we would like to promote, when and how should we help children learn about human similarities and differences? Louise Derman-Sparks, an internationally renowned author and researcher, suggests we can begin in the toddler years. Of course, our words and actions in support of diversity will differ depending on children's "age and stage." Yet some common principles and strategies apply throughout the early years:

- In order to help children feel good about themselves, we can give them positive encouragement about who they are, what they look like and what skills they are learning. This can be done without making comparisons to others, since positive self-identity does not have to be at someone else's expense.

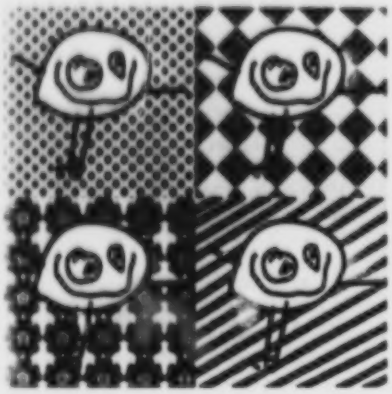
  "What beautiful brown skin and brown eyes you have."

  "I really like the picture you made."

  "I enjoy it when we talk together and you tell me about your thoughts and feelings."

- When discussing diversity, we can stress human similarities first and then help children appreciate people's differences.

  "Everyone needs food, shelter, friendship and love — but people have many different ways of meetings their needs. Our family's way is just one way. If we try out other choices, we might enjoy them just as much as what we're used to. People have all sorts of ways of doing things that are different and interesting — it would be boring if everyone did exactly the same things!"



- Families and teachers can provide children with many positive examples of human diversity. Select books, pictures, toys and games showing people of different races, all ages, both genders and differing abilities as capable and involved in all types of activities. Model, through your words and deeds, interest in a variety of people and differing beliefs, behaviours and customs.

  "I've never tried sushi before, here goes!"

  "I wonder why our neighbour has those red banners beside her door — let's ask her."

  "We've never celebrated Hallowe'en, it's not part of our culture. Let's ask your teacher more about it."

- As part of fostering critical thinking about bias, we can encourage children to consider what is "untrue" and "unfair."

  "How do you think you'd feel if other children wouldn't let you play because of how you look, or what you wear, or how you talk?"

- Adults can help children understand their rights, make choices and act in ways that reject bias.

  "If someone calls you a name that hurts your feelings, you can tell them they're wrong and they shouldn't do that. You can ask the teacher for help if anyone does that to you, or if you see someone doing that to somebody else."

These example suggest ways to support anti-bias learning in young children. As with all other learning, repetition is important. Children will need many opportunities to explore similarities and differences, to try out new experiences from different traditions, to meet and get to know people from other backgrounds, and to ask questions — even embarrassing ones that we might not have easy answers for!

Adults don't need to have "all the answers ready" before discussing anti-bias topics. Our own positive self-identity, our interest in and curiosity about others, and even our ignorance or misunderstandings, are all part of the journey toward honouring diversity. As children first watch and then join us on this journey, they will gain attitudes, knowledge and abilities for respecting and appreciating diversity. These are essential skills for us all — for today, tomorrow and beyond into the 21st century.

Reference

Derman-Sparks, Louise et al (1989). *Anti-Bias Curriculum Goals.* Washington, D.C.: NAEYC. Available from Louise Derman-Sparks, Pacific Oaks College, Pasadena, California.

This information was prepared by Ruth Fahlman from material in ***Honouring Diversity Within Child Care and Early Education: An Instructor's Guide****, by Gyda Chud and Ruth Fahlman, published by the Open Learning Agency of B.C. for the Ministry of Skills, Training and Labour, Province of British Columbia, 1995. ISBN 0-7718-9429-5. This Resource Sheet may be photocopied and/or material inserted in other publications if credit is given and a copy forwarded to the Canadian Child Care Federation, 120 Holland Avenue, Suite 306, Ottawa, Ontario, K1Y 0X6. Telephone: (613) 729-5289, 1-800-858-1412. Fax: (613) 729-3159.*

BEST COPY AVAILABLE

FEUILLE-RESSOURCES

Fédération canadienne des services de garde à l'enfance

Printemps 1996 #35

Aider les enfants à respecter et à apprécier la diversité

But et objectifs

Aujourd'hui au Canada, les familles sont d'origines très diverses et reflètent une vaste gamme de cultures, de langues, d'expériences et de modes de vie. Cette tendance se poursuivra tout au long des années 90 et au-delà : la diversité constitue une dimension importante de notre passé, de notre présent et de notre avenir. Face à cette réalité, les enfants sont susceptibles de vivre et d'apprendre avec des gens qui seront très différents d'eux. Pour les préparer à vivre dans une société hétérogène et contribuer à les protéger contre les préjugés et la discrimination, les familles et les éducatrices peuvent stimuler les sentiments positifs chez les enfants tout en encourageant la compréhension et l'acceptation d'opinions, de valeurs et de traditions différentes.

Principes et stratégies

Étant donné les attitudes et comportements que nous voudrions promouvoir, quand et comment pouvons-nous aider les enfants à en apprendre sur les similitudes et les différences chez les humains? Louise Derman-Sparks, auteure et chercheuse de renommée internationale, affirme que ce travail peut commencer pendant la petite enfance. Naturellement, nos paroles et nos actions visant à appuyer la diversité différeront selon «l'âge et le stade» atteint par l'enfant. Cependant, certains principes et certaines stratégies élémentaires doivent être appliqués tout au long de la petite enfance.

- Pour aider les enfants à se sentir bien dans leur peau, nous pouvons les encourager au sujet de qui ils sont, de leur apparence et des aptitudes qu'ils acquièrent. Cet encouragement peut se faire sans établir de comparaison avec les autres, étant donné qu'une image positive de soi n'a pas besoin de se faire au détriment de son prochain.

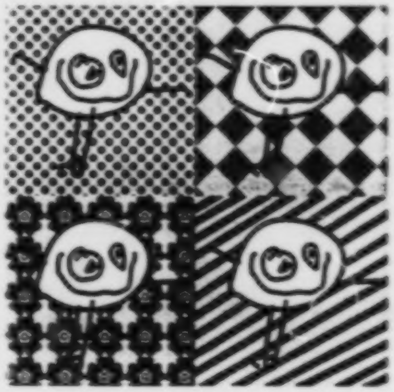
  «Tu as une belle peau brune et de superbes yeux bruns.»

  «J'adore ton dessin.»

  «J'aime quand nous parlons ensemble et que tu me dis ce que tu penses et ce que tu ressens.»

- En abordant la question de la diversité, nous pouvons mettre avant tout l'accent sur les similitudes, puis aider les enfants à apprécier les différences.

  «Tout le monde a besoin de se nourrir, de se loger, d'amitié et d'amour — mais chacun subvient à ses besoins à sa façon. La façon dont notre famille s'y prend en est une parmi d'autres. Si nous essayons d'autres façons de faire, nous les apprécierons peut-être autant que les nôtres. Les gens ont toutes sortes de manières de faire les choses et qui sont à la fois différentes et intéressantes — ce serait ennuyeux si tout le monde faisait exactement les mêmes choses!»



- Les familles et les enseignantes peuvent donner plein d'exemples positifs de la diversité humaine aux enfants. Choisissez des livres, des images, des jouets et des jeux montrant des personnes de race, d'âge, de sexe différents et ayant diverses aptitudes comme étant des gens capables qui s'adonnent à toutes sortes d'activités. Donnez l'exemple par vos paroles et vos gestes, par l'intérêt que vous manifestez à l'égard de diverses personnes ayant des coutumes, des convictions et des comportements différents.

  «Je n'ai jamais essayé le sushi auparavant, allons-y!»

  «Je me demande pourquoi notre voisin a des banderoles rouges à côté de sa porte — demandons-lui.»

  «Nous n'avons jamais célébré l'Halloween, cela ne fait pas partie de notre culture. Demandons à notre enseignante de nous en parler.»

- Pour stimuler la réflexion critique au sujet des préjugés, nous pouvons encourager les enfants à examiner ce qui est «faux» et ce qui n'est pas «juste».

  «Que ressentirais-tu si d'autres enfants ne te laissaient pas jouer uniquement à cause de ton apparence, de ce que tu portes ou de comment tu parles?»

- Les adultes peuvent aussi aider les enfants à comprendre leurs droits, à faire des choix et à lutte contre les préjugés.

  «Si une personne vous dénigre, dites-lui qu'elle a tort et qu'elle ne devrait pas agir ainsi. Vous pouvez demander l'aide de l'éducatrice si quelqu'un agit ainsi à votre égard ou si vous voyez quelqu'un agir de la sorte avec une autre personne.»

Ces exemples montrent des façons d'aider les jeunes enfants à lutter contre les préjugés. Comme dans tout autre processus d'apprentissage, la répétition est importante. Les enfants auront besoin de beaucoup de possibilités d'explorer encore et encore les similitudes et les différences pour essayer des expériences d'ailleurs, rencontrer et connaître des gens de différentes origines et poser des questions — mêmes embarrassantes auxquelles il serait difficile de répondre!

Les adultes n'ont pas besoin d'avoir réponse à tout immédiatement avant de parler des préjugés. Une image de soi positive, notre intérêt et notre curiosité à l'égard des autres et même notre ignorance ou nos méconnaissances font partie du processus de glorification de la diversité. Comme les enfants regardent d'abord avant de nous imiter, ils vont acquérir des attitudes, des connaissances et des aptitudes respectueuses de la diversité. Il s'agit d'aptitudes essentielles pour tout le monde — aujourd'hui, demain et au-delà du 21^{e} siècle.

Références

Derman-Sparks, Louise et al (1989). *Anti-Bias Curriculum Goals.* Washington, D.C.: NAEYC. Disponible auprès de Loui Derman-Sparks, Pacific Oaks College, Pasadena, Californie.

*Cette information a été préparée par Ruth Fahlman sur la base du document **Honoring Diversity Within Child Care and Early Education: An Instructor's Guide**, par Gyda Chud et Ruth Fahlman, publié par the Open Learning Agency of B.C. pour le compte du ministère de la Formation, du Perfectionnement professionnel et du Travail, province de la Colombie-Britannique, 1995. ISBN 0-7718-9429-5. La présente feuille-ressources peut être photocopiée ou insérée dans d'autres publications à condition d'en mentionner la source et d'en adresser une copie à la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance, 120, avenue Holland, bureau 306, Ottawa (Ontario) K1Y 0X6. (613) 729-5289, 1-800-858-1412; téléc. : (613) 729-3159.*

BEST COPY AVAILABLE

Interaction

VOLUME 10 NUMBER 1 SPRING 1996

PUBLISHED BY THE
CANADIAN CHILD CARE FEDERATION

Editor	Susan Hajdu-Vaughn
Advertising	Gaëtane Huot
Design	John Atkinson
Translation	Sodes
Printing	M.O.M. Printing

CANADIAN CHILD CARE FEDERATION

BOARD OF DIRECTORS

Executive Council

President	Gail Szautner
Treasurer	Milton Sussman
Secretary	Sandra Beckman
Past-President	Cathy McCormack

Directors

British Columbia	Linda McDonell
Alberta	Karen Charlton
Saskatchewan	Karen Troughton
Manitoba	Frances Evers
Ontario	Tess Ayles
Quebec	Daniel Berthiaume
New Brunswick	Lynda Homer
Nova Scotia	JoAnne Hurst
P.E.I.	Cynthia Rice
Newfoundland	Helen Sinclair
Yukon	Sandra Beckman
Northwest Territories	Gillian Moir

STAFF

Dianne Bascombe	Executive Director
Anne Maxwell	Director of Information Services
Danielle Belair	Administrative Coordinator
Susan Hajdu-Vaughn	Editor Interaction
Jennifer Murphy-Hupé	Information Officer
Gaëtane Huot	Membership Officer
Lyne Flansberry	Administrative Assistant

The overall mission of the Canadian Child Care Federation is to improve the quality of child care services for Canadian families.

THE FEDERATION'S GOALS INCLUDE:

providing information to and facilitating "networking" among a broad range of target groups. Our services and programs are targeted to direct service providers, child care organizations, educational institutions, government policy makers and public opinion leaders.

◆

supporting initiatives that increase the skill, expertise and awareness of the target groups in their respective roles in support of improved quality of child care services. This focus on education is built into many of its initiatives and actions.

◆

increasing its focus on policy and research, influencing the child care policy framework and supporting research to improve the quality of child care services.

◆

CCCF/FCSGE receives funding from
Human Resources Development Canada

GST Registration No. – R 106844335

ISSN 0835-5819

CONTENTS

OPINIONS

Behind the Scenes 2
Letters 2
From Where I Sit —National Symposium on Community Action for Children 3
by Gail Szautner
Journey of a Lifetime 4
by Tess Ayles and Beverly Illauq
Meet the Affiliates Profile: AECENL 5
by Joanne Morris and Corriene Murphy
Environmental Tobacco Smoke 6
by Rebecca Last and Patricia Walsh
Taking Care: Information on Smoking for Child Care Providers 8
by Jane Chapman
Children's Right to Child Care: The United Nations Convention on the Rights of the Child 10
by Sandra Griffin
Video Review —The Early Childhood Training Series: Diversity 14
by Judith K. Bernhard
Children's Book Reviews 15
by Marina Lamont

PRACTICE

Effective Management — Confessions of a Nitpicker 17
by Barbara Kaiser and Judy Sklar Rasminsky
Program Ideas — Beginnings and Beyond: The Caregiver and Kindergarten Readiness 20
by Wayne Eastman
Ask Your Health Professional — Sudden Infant Death Syndrome (SIDS) 23
by Deborah Kernested

FOCUS

The Transition of Infants to Toddler Programs: From Philosophy and Theory to Practice 25
by Patricia Robertson
DAE—DAP: Making Sensitive Assessments of the Development of Infants and Toddlers 28
by Sue Martin

NEWS

Research Update — First Steps Needs Assessment: A Collaborative Process to Yield Relevant Educational and Resource Materials for Practitioners and Parents 32
by Linda McDonell, Valerie S. Kuehne, Beverly Boisseau and Lee Harrison
Across Canada 38
Calendar 38
Resources 39

Cover photo was taken by Alida Jansen at the Narnia Daycare Centre in Westmount, Quebec.

INTERACTION is published quarterly for distribution to Federation members. All advertising is subject to editorial approval. The Canadian Child Care Federation assumes no responsibility for any statement or representation of fact or opinion appearing in any advertisement in ***INTERACTION***, nor does acceptance of advertising imply endorsement of any product or services by the Federation. Advertising Rates are available on request. Circulation: 2,500. Opinions expressed in this publication are those of the contributor and do not necessarily reflect the views of the Federation. Except for copyright material, contents of this publication may be copied with full credit given to the Canadian Child Care Federation. If contents are incorporated into another publication, please forward copy of same. Letters to the editor should be addressed to: *Editor, **INTERACTION**, Canadian Child Care Federation, 306—120 Holland Avenue, Ottawa, Ontario K1Y 0X6, (613) 729-5289 or 1-800-858-1412, FAX (613) 729-3159.*

BEST COPY AVAILABLE

Behind the Scenes

This issue of *Interaction* features articles on infant/toddler care in the Focus, News and Practice sections. Developmentally Appropriate Evaluation (DAE) and Developmentally Appropriate Practice (DAP) are discussed in the Focus article *Making Sensitive Assessments of the Development of Infants and Toddlers* by Sue Martin. Also in this section, you'll find *The Transition of Infants to Toddler Programs: From Philosophy and Theory to Practice*, written by Patricia Robertson, an early childhood educator in the Infant Program at the Algonquin College Early Learning Centre in Nepean, Ontario. And, in our Research Update column, be sure to read *First Steps Needs Assessment: A Collaborative Process to Yield Relevant Educational and Resource Materials for Practitioners and Parents* by Linda McDonell, Valerie S. Kuehne, Beverly Boisseau and Lee Harrison. This article describes a unique project that began in British Columbia in 1994 with the goal of developing curriculum for early intervention and early childhood practitioners working with infants and toddlers at risk, and resource materials for the parents of those children. In Ask Your Health Professional, Deborah Kernested provides an update on Sudden Infant Death Syndrome (SIDS).

Also included in this issue is information on the dangers of Environmental Tobacco Smoke (ETS) and some suggestions for quitting smoking. *Confessions of a Nitpicker* by Judy Sklar Rasminsky and Barbara Kaiser details the trials and tribulations of one day care centre in eradicating a lousy pest and offers a Head Lice Policy for those in need. Of course, all of our regular columns and a variety of other interesting articles can also be found in this Spring issue. Happy reading! ◆

Susan Hajdu-Vaughn, editor

Letters

On behalf of the Honourable Jack W. Ady, Minister of Advanced Education and Career Development, I thank you for your letter...and the copy of the *National Guidelines for Training in Early Childhood Care and Education*.

In reviewing these guidelines, we noted the clear distinction made between guidelines and standards and the recognition of provincial jurisdiction with respect to the latter. The draft guidelines do not appear to conflict with the program protocols we developed for colleges following the 1989-90 implementation of revised day care staffing standards by Alberta Family and Social Services. We will discuss the document with the coordinators of early childhood development programs, and advise you of any concerns they may raise.

We expect that your organization's national initiative would contribute to the general information base for policy development in this area and serve as a program development guide for training institutions. We are pleased to learn of the initiative and we look forward to receiving the final guidelines and self-assessment tool as well as the results of the proposed Human Resources Development Canada sectoral study.

Thank you for the opportunity to comment on the draft guidelines. We support the move towards consistency in programming across provinces, and we encourage your continued work in this area.

— Neil Henry
Assistant Deputy Minister
System Funding and Accountability
Alberta Advanced Education and Career Development

....

This letter is concerning your excellent print resources. The information is very well written and very current.

As a Public Health Nurse in the Healthy Children Program at this Health Unit, I liaise with the child care community around health issues. I have found your resources very timely, concise and to the point.

Recently, the Health Unit ordered copies of a beautiful resource called *Universal Precautions to Prevent Transmission of Blood-Borne Diseases* (adapted for child care settings). We have sent copies to each day care, nursery school and private home day care agency within our two counties. Thank you again for all your hard work and excellent products.

— Beth Baxter
Public Health Nurse
Hastings and Prince Edward Counties
Health Unit
Belleville, Ontario

....

At the November 20 and 21, 1995 meeting of the British Columbia Early Childhood Education Articulation Committee, Gyda Chud, Western Regional Representative for the Training Committee, reported on the consultative process that culminated in the *National Guidelines for Training in Early Childhood Care and Education* and the accompanying self-assessment tool.

Active discussion ensued around Articulation members' reactions to these "living documents." A motion was then passed unanimously that the Articulation Committee endorse both documents as highly useful guidelines in the self-assessment and development of quality training programs.

On behalf of the E.C.E. Articulation Committee, we would like to take this opportunity to thank the Canadian Child Care Federation and training committee members for their hard work and commitment to this valuable process.

— Pat McKenzie & Pat Brown
Co-chairpersons
BC E.C.E. Articulation Committee ◆

BEST COPY AVAILABLE

FROM WHERE I SIT

National Symposium on Community Action for Children

by Gail Szautner

From November 5 to 7, 1995, 140 individuals from across Canada gathered in Winnipeg at the National Symposium on Community Action for Children. The symposium was sponsored by The Canadian Institute for Advanced Research, The Centre for Studies of Children at Risk, Health Canada, Human Resources Development Canada, and the Stewart Fund of the Vancouver Foundation. The event was co-chaired by Dr. Fraser Mustard of the Canadian Institute for Advanced Research and Dr. Don Offord of the Centre for Studies of Children at Risk.

Delegates to the symposium came from community groups, provincial organizations, national associations and the business sector, as well as the municipal, provincial and federal governments. The purpose of the symposium was to emphasize the importance of healthy child development in determining the well-being of society as a whole and the economic prosperity of our country, and to develop a plan to move forward. "Our health status, social and coping skills are set in early childhood," stated Dr. Mustard in his opening address. "Where families fail, schools cannot succeed."

In his opening remarks, Dr. Dan Offord of the Centre for Studies of Children at Risk focused on the importance of providing inclusive programs for children. "Taking behaviour-problem children out of the regular classroom to work with them doesn't work," explained Dr. Offord. "Programs have to be universal with a way to meet the needs of high-risk children." He stressed that equal access and equal participation lead to equitable outcomes — "All kids have to have equal chances for participation in community activities."

Developing a collaborative approach to meeting children's needs was the thread that ran throughout the symposium. Participants divided into eight action-planning groups that focused on desired results — what outcomes needed to be achieved to move the community action agenda for healthy child development forward? On the second day, the action-planning groups focused on what strategies would get us to where we wanted to go and who needed to be involved to make it happen. The results of the groups were brought to a final plenary session as a collaborative Symposium Action Plan. The Action Plan will be supported through the development of a cross-Canada interactive network.

The symposium featured 15 community poster sessions. The displays highlighted a variety of community initiatives across Canada that are working to improve opportunities and outcomes for children and youth. Time was allocated during the symposium for participants to visit the poster sessions and find out in greater detail how some communities were proceeding in building healthier environments for families.

As I walked through the poster sessions and spoke to the symposium participants, I was encouraged by how much is happening across the country in community action for children. With a more collaborative approach across sectors, this can only increase. Although a number of good things are happening, many communities are still struggling with funding and other support issues. We need to examine how we can all play a role and partner with each other in our commitment to improve healthy outcomes for children.

Our role as early childhood educators is crucial in ensuring that quality programs are offered to the children and families with whom we work. The Canadian Child Federation is committed to working with other organizations and individuals to support healthy child development. ◆

Gail Szautner is president of the Canadian Child Care Federation.

ATTENTION! ATTENTION!

In order to continue receiving **Interaction** please advise us of any **change of address** as soon as possible.

Membership No. ____________________

Name ____________________

Old address ____________________
No. Street
____
City Province Postal Code

New address ____________________
No. Street
____
City Province Postal Code

Journey of a Lifetime...
A Trip to Clyde River on Baffin Island

by Tess Ayles in consultation with Beverly Illauq

Beverly Illauq

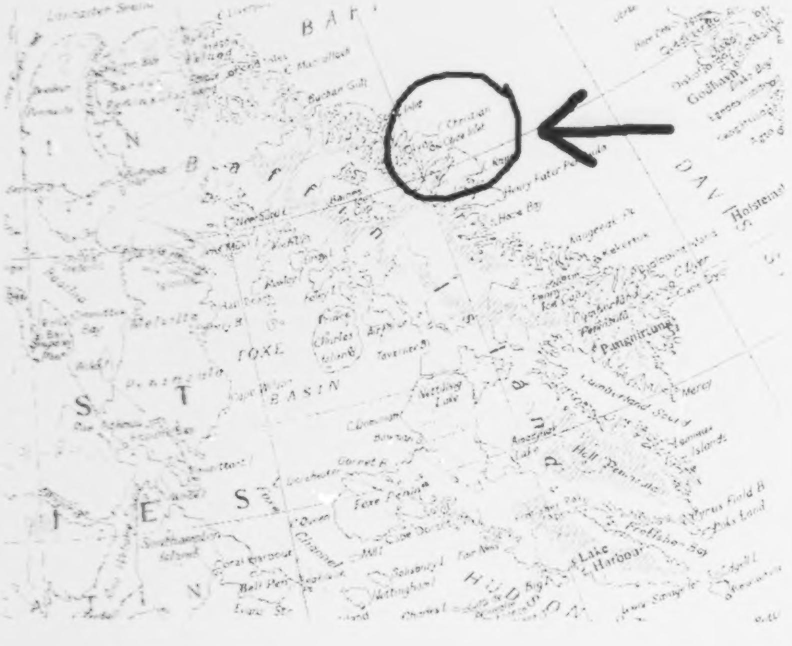
Tess Ayles and baby Anna explore Clyde River.

Clyde River is a small settlement of 550 Inuit and 27 southern Canadians. The community is situated on the eastern coast of Baffin Island in the shelter of Patricia Bay, off Clyde Inlet — a fiord that stretches west to the tip of the Barnes Ice Cap. The mountainous landscape of the region surrounding the settlement is spectacular.

Most Clyde River families are involved in traditional hunting and camping activities. Government jobs and handicrafts are also important sources of income. Although young people communicate quite well in English, most residents over the age of 40 and under the age of 10 speak primarily Inuktitut. Staple foods consist of frozen arctic char, muktak (a whale-skin delicacy), sealmeat and caribou. Wildlife is both abundant and diverse. Polar bears are evident in the area all year round. Narwhals can be seen in Patricia Bay and the rare, almost extinct, Bowheaded Whales breed nearby in Isabella Bay. Arctic hare, arctic foxes and lemmings populate the land.

I arrived in Clyde River on August 10, 1995, courtesy of a Human Resources Development Canada Brighter Futures grant. The purpose of my visit was to help villagers plan a child care centre and a home child care agency. My arrival was announced in Inuktitut and English over CBC Northern Service radio. I was made to feel at home immediately.

I spent one week visiting homes, getting to know people and helping 15 Clyde River volunteers run a vacation bible school for 60 children of all ages. The Clyde River natives and I had a lot of good information exchanges. As always, I learned more than I taught. Then, I got started on a three-week home child care course, with enthusiastic help from translator Geela Tigullaraq. Participants attended the course in the Clyde River adult education building and received a certificate upon completion.



I specialize in the facilitation of non-profit, community-based child care programs. My goal is to help community groups successfully formulate and articulate their vision, mission and strategic plan — even if they are unfamiliar with child care and parent training models or have never been involved in the set-up of a community based organization. I try to bring resources and ideas, while always remembering that the ownership remains with the group.

Home child care providers in Clyde suffer from inconsistent income and long hours. They often overextend themselves trying to manage household work and the care of several extra children. The Clyde River Child Care Committee hopes to establish a preschool program that provides children with access to nursery school or full-time day care, and a range of age-appropriate learning materials. Almost all the women interested and actively involved in this committee are over-extended themselves, and yet they managed to get a Brighter Futures grant to initiate the project. In 1986, a preschool library program was established in Clyde River to help prepare children for their school years.

BEST COPY AVAILABLE

The vision of the Child Care Committee is as follows:

- To set up a child care/preschool education facility to make consistent and responsible day care available to parents who work or go to school in Clyde River.
- To extend the training of those trainees already interested in child care and to give home child care providers an opportunity to learn about early childhood education.
- To make the future of the children of Clyde River brighter by providing an early childhood education facility that not only has care but also education and literacy as its purpose. This facility would also be available on a drop-in basis to homemakers and their children and would have a kitchen from which to serve nutritious, culturally-appropriate meals.
- To give child care in Clyde River a focus so that the village has a learning environment especially designed for preschoolers.
- To help strengthen family life in Clyde River by providing appropriate supports.

How can we keep nurturing our children? Sippora Piungnituq and Piungnituq Qillaq led a discussion on this topic. This is what came out of our talk:

- Give our children top priority.
- Don't use scare tactics to make children do things you want them to do.
- Don't keep them in the house all the time.
- Teach them "how to fly."
- Through example, teach them the ways to live.
- Don't bawl out your children a lot — be positive.
- Kids without a schedule can get really tired and grouchy.

What a privilege it was for me to spend a month sharing and learning with these wise and wonderful, determined people. I feel confident that the child care centre will happen. I am glad that the federal government has made it clear that they understand the importance of early childhood education and are willing to provide financial support to facilitate good child care programs. ◆

Tess Ayles is executive director of Umbrella Central Day Care Services in Toronto and is the CCCF board member for Ontario. Beverly Illauq is a mother and program support teacher at Quluaq school in Clyde River.

MEET THE AFFILIATES

Profile

The Association of Early Childhood Educators — Newfoundland and Labrador (AECENL)

by Joanne Morris and Corriene Murphy

Throughout the autumn of 1988, people working in early childhood education voiced concern about the lack of support for early childhood educators and the lack of networking opportunities for those working in various capacities within the field. In January 1989, a small group of individuals who had been discussing this concern informally, decided to hold a meeting to brainstorm answers to the question, "If an association of early childhood educators was formed, what would you want it to do?" The outcome was common agreement on three major functions, which were:

- to provide workshops on a variety of topics;
- to share resources, books and materials; and
- to develop an awareness in the community for early childhood education and the significant role of the educator.

This small group then sought input from a larger group of early childhood educators who further reaffirmed the benefits of forming an association. From this point, working groups were formed to research and develop some form of a constitution and by-laws that would describe what we were going to become. Even at this early stage, colleagues from the Canadian Child Care Federation provided help by sharing their experiences in forming an organization. After extensive meetings, and many re-writes, the working groups brought together a constitution, by-laws, a logo and membership flyers. They also decided on a first membership drive to take place in May 1989. Many of those original members comprised an appointed board for the next 18 months, until the first AGM in January of 1991.

Over the last five years, AECENL has grown to almost 200 members, and flourishes through the involvement of members on volunteer committees led by a director of the board. Those committees consist of Professional Development and Resources, Newsletter, Fundraising and Social, Public Relations and Membership, and Conference. The Executive shares responsibility amongst the Co-chairpersons, Treasurer and Secretary to lead the Board of Directors forward in realizing our mission and goals. In June 1995, thorough a strategic planning process, the board reaffirmed our mission statement:

> *AECENL is a non-profit organization dedicated to quality care and education for young children and professionalism in early childhood education.*

The objectives of AECENL are:

1. to promote a sense of pride in and commitment to the profession of early childhood education;
2. to provide awareness of what constitutes quality care and education for children;
3. to inform parents, the community and policymakers of the value of early childhood education;
4. to be a strong voice for quality child care and education on behalf of children and their families;
5. to provide a forum for discussion of issues pertaining to the well-being of children;

6. to facilitate communication of issues related to the profession;
7. to provide ongoing professional development;
8. to advocate for improved wages and working conditions for early childhood educators;
9. to encourage the development of, and provide support for, regional branches; and
10. to liaise with other related organizations.

AECENL is actively providing consultation to the provincial Departments of Social Services and Education on issues related to quality, accessibility and affordability of services in child care, as well as training. A brief was submitted on the proposals for a new Child Care Act and Regulations and, most recently, a brief and presentation were made to the Select Committee on Children's Interests.

Over this past year, AECENL, in partnership with the Department of Social Services, piloted the new model for certification, which we anticipate will be implemented for all practising early childhood educators. Our organization is a strong proponent of mandated qualifications for those individuals working in the field. At a time when there are very few funding resources that can be invested in child care programs, AECENL's efforts around training are seen as one very important route to upgrading the quality in the centres.

Being the only remaining province/territory without regulated services for children under two years of age, much effort is put into increasing public awareness about the importance of ensuring services for this age group. Another priority is to address the lack of licensing for family child care, which is a viable alternative for infant care.

For the last three years AECENL has held a provincial conference, which is organized through the hard work of our volunteer conference committee members. This annual event has increased membership, improved networking opportunities and brought about a terrific sense of pride in our profession. Eventually, we hope to have an office and staff so that we can better address issues and achieve our goals for the field.

Our vision for the future is to have a system of high quality child care, and to achieve public respect and recognition of early childhood educators. We intend to work with our colleagues within our province, as well as across the country, in the hopes that this vision will become a reality. ◆

Written by AECENL co-chairpersons Corriene Murphy and Joanne Morris.

Environmental Tobacco Smoke

by Rebecca Last and Patricia Walsh

The Facts:

Environmental tobacco smoke — ETS — is the most common and harmful form of indoor air pollution. ETS contains over 4000 chemicals, at least 50 of them known to cause cancer in humans. ETS is made up of two kinds of smoke — second-hand and sidestream. Second-hand smoke is the smoke that is exhaled into the air. Sidestream smoke comes from the burning end of a cigarette, and contains more tar, nicotine, carbon monoxide and other chemicals that cause cancer than the smoke inhaled from filtered cigarettes.

Each day, an estimated 2.8 million Canadian children under the age of 15 are exposed to tobacco smoke in their homes.[1] And millions more are forced to breathe ETS in schools, restaurants, child care settings, cars, buses and public places. Children are especially vulnerable to ETS because:

- being smaller, they often sit near or on parents, family members or caregivers, closer to the source of the pollutant than other passive smokers;
- children's bodies absorb proportionally more substances than adults;
- children usually breathe more rapidly than adults, thus taking in more air — and pollutants — per pound of body weight than adults;
- a child's biology is less developed than an adult's, so their immune system is less protective;
- the cells in children's bodies are still developing and are more vulnerable to chemical alteration than adult cells that are fully developed.

ETS damages children's health. Children living in a smoke-filled environment are more susceptible to:

- coughs and wheezing;
- ear infections, runny noses and throat infections;
- bronchitis, pneumonia and asthma (serious enough to cause hospital visits).

They are more likely to:

- have reduced lung function; and
- sore eyes, noses and throats.

Babies who are exposed to ETS are more likely to be:

- irritable and cranky; and
- refusing feedings and spitting up.

ETS has also been shown to be a significant risk factor in SIDS (Sudden Infant Death Syndrome).[2] Children whose parents smoke are at greater risk of death or injury from house fires caused by careless smoking. And children who grow up with parents who smoke are more likely to become smokers themselves.

The figures on juvenile smoking are alarming[3]:

- 29 per cent of children aged 15-19 smoke and two-thirds of these smoke every day.
- 10 per cent of children aged 12-14 years smoke, about half of them on a daily basis.

- girls aged 12-14 years are three times more likely to smoke than boys.

The Addiction Research Foundation often refers to tobacco as a "gateway drug;" children who begin smoking at a young age are more likely to use other drugs.

Canadian children have an extra high risk of exposure to ETS. Our children spend a great deal of time indoors due to cold weather. Canadian homes designed to prevent heat-loss also have less ventilation, so more smoke stays inside the home.

What Can You Do?

Children can be exposed to smoke from caregivers other than their parents. Fourteen per cent of day care staff, 12 per cent of licenced home child care providers and nine per cent of unlicenced home child care providers are daily smokers and often they smoke where children can see them or be affected by ETS.[4]

As a caregiver, whether or not you smoke, you can play an important role in helping to reduce children's exposure to ETS. Your role begins with ensuring that you provide a smoke-free environment for the children in your care. You can also talk to parents about the dangers of ETS and tell them how important it is not to smoke around their children. It is important to give this message to both parents, not just the mother, because:

- Almost one-quarter of women who do not smoke during their pregnancy have a spouse who does.[5]
- Families are more likely to enforce smoking restrictions in the home when both parents support the restrictions.[6]

Stress the importance of not smoking in the family car, even with the window open and even if children are not present. Even small amounts of smoke can be very dangerous. Recent research in homes where someone had smoked found levels of some ETS components, such as benzene, higher than the levels known to be safe in industrial settings![7] And smoke lingers in the closed environment of a car; even after you can't see or smell it, those harmful chemicals are still there.

You can also talk to children about the dangers of ETS. Very young children are capable of understanding messages about tobacco smoke. You can help empower children to speak out for themselves and ask others not to smoke in their presence. Educating the children in your care may also help encourage their parents to quit smoking.

If you smoke, there are several things you can do to reduce the ETS exposure of children in your care. The best solution is to quit, but even before you make that decision, here are some things you can do:

- Smoke only outside, preferably where the children cannot see you, provided you maintain adequate staff/child ratios.
- If you are a lone caregiver and must supervise the children while you have your cigarette, take them out for a walk while you smoke.
- If you care for children in your home, restrict smoking to outside the home, or to a well-ventilated room that is not used by the children.
- If you must smoke in the room when children are present, do so beside an open window and keep the children in view, but on the other side of the room.
- Remove ashtrays from children's reach. Eating even one or two cigarette butts can make a baby seriously ill. ◆

Rebecca Last is a project consultant with the Canadian Institute of Child Health. Patricia Walsh is the ETS Project Manager with Health Canada.

Endnotes

1. Health Canada (1995). *Survey of Smoking in Canada, Cycle 4.* Original analysis by Information Access and Coordination Division.

2. Cohen-Klonoff H.S., Edelstein S.L., Lefkowitz E.S., Srinivasan I.P., Kaegi D., Chang J.C., Wiley K.J. (1995). *The Effect of Passive Smoking and Tobacco Exposure Through Breast Milk on Sudden Infant Death Syndrome. Jama;* 273:795-798.

3. Stephens, T. and Mitchell, B. (1995). *Reducing ETS Exposure in Public Places Frequented by Children: A Discussion Paper.* Presented at the Strategic Planning Workshop to Reduce ETS. Ottawa, October 19-20. Figures based on analysis of National Population Health Survey, 1995.

4. Price Waterhouse (August 1995). *Assessment of Child Care Providers' Knowledge, Attitudes and Practices Towards ETS.* Report prepared for Health Canada.

5. Health Canada (February 1995). *Survey on Smoking in Canada,* Cycle 3.

6. Ekos Research Associates Inc. (March 31, 1995). *An Assessment of Knowledge, Attitudes and Practices Concerning Environmental Tobacco Smoke.* Final Report. Submitted to John Horvath, Health Promotion Directorate, Health Canada.

7. Ashley, M. J. and Ferrence R. (1995). *Environmental Tobacco Smoke in Home Environments.* A discussion paper prepared for the *Strategic Planning Workshop to Reduce ETS.* Ottawa, October 19-20.

The Canadian Coalition for ETS Reduction (CCETSR)

The good news is that removing the smoke removes a lot of the harm. To help reduce children's exposure to ETS, Health Canada and the Canadian Institute of Child Health (CICH) are launching the Canadian Coalition for ETS Reduction (CCETSR). Volunteers, representing national and community organizations working in health promotion and tobacco use reduction, will provide guidance and serve as resource people for a three-pronged program to:

- educate the public about the dangers of ETS, especially for children;
- stimulate community action to reduce smoking in public places; and
- reach individual families with support to help them create smoke-free homes.

The campaign has five main components:

- to build on public awareness of the dangers of smoking by focusing on ETS and children;
- to promote and enhance existing smoking cessation programs;
- to give care providers tools for ETS risk assessment and reduction to use as part of their ongoing work with children and families;
- to offer options so people who smoke will become willing partners in the campaign; and
- to lobby for change to restrict or eliminate smoking in public places

CICH and Health Canada are producing an ETS kit for community organizers to help them develop ETS Reduction Programs in their communities. The kit, including information, strategies, tip sheets and resource lists, will be tested in pilot sites across Canada. Based on evaluations from the pilot sites, a revised kit will be published in both languages and will be available for distribution sometime after April 1996.

To find out more about the ETS Reduction campaign, contact Rebecca Last or Lyne St. Charles at the Canadian Institute of Child Health, tel: 613-224-4144, fax: 613-224-4145, or Patricia Walsh at Health Canada, tel: 613-941-0970, fax: 613-952-5188.

BEST COPY AVAILABLE

Taking Care

Information on Smoking for Child Care Providers

by Jane Chapman, Nicholson Consultants,
for the Women and Tobacco Reduction Program, Health Canada

Women today are smoking more than ever before, and they're paying the price. Every 35 minutes, a woman dies a preventable death due to smoking. The reasons why women smoke in the face of such risks include the stresses of work and family responsibilities and social pressures to stay thin. Women working in the child care profession face a myriad of pressures on the job. For home child care providers, there are often the added stresses of isolation and a lack of formal support. This article examines the health risks associated with smoking, some of the reasons why women smoke, and why child care providers may be particularly vulnerable. It also suggests some common-sense alternatives to smoking.

Why Women Smoke

When so much is known about its dangers, and when it is less and less socially acceptable, why do so many girls and women take up smoking and continue to smoke?

The reasons why women smoke are complex and interrelated. Smoking is often used to help deal with everyday stresses, including women's double workload of job and family responsibilities. Many women rely on smoking to help manage negative feelings of anger or frustration, as a means of gaining control when other areas of their lives seem out of control, or to nurture themselves when they're lonely or bored. In fact, some women identify smoking as one of the few things they do in the course of the day that is actually "for themselves." It's the friend who is always there, never makes demands and delivers the expected.

Maintaining an acceptable body weight is one of the main reasons women cite for both starting and maintaining the smoking habit. There are strong cultural pressures on women to be thin, and advertising and programming on television, in magazines and on billboards help to convey the "thin is in" message. Tobacco advertising and promotion have a long tradition of playing on women's desire to conform to perceived ideal images of feminine beauty — particularly the ideal of slimness. Ads targeting girls and young women also emphasize fun, youth, freshness, independence and a sense of control. Some tobacco products, such as "slim" or "light" cigarettes, are designed to have special appeal to women.

Social and family relationships have a strong influence on determining whether women smoke. For women trying to quit or reduce smoking, living or spending time with people who smoke can make kicking the habit that much more difficult.

Smoking may also be used as a coping strategy — or release valve — for the effects of inequality that many women experience. Many women are in jobs that are under-valued by society. Women in low-paying jobs and those looking for work have very high smoking rates. Other high-priority groups, including francophone and aboriginal women, also have higher-than-average smoking rates.

What About Child Care Providers?

Perhaps more than most, child care providers have the proverbial "full plate." Caring for children, running a household, raising their own children, operating a day care business and managing clients — all these place tremendous demands on a child care provider's time and patience. Not to mention the demands of being a partner, friend, daughter-in-law and member of the community. It's not surprising that many women feel that there isn't much left to give to themselves.

With increased responsibilities generally come higher stress levels. Add to that the fact that women tend not only to take on the world's problems, but take personal responsibilty for them as well. In this way, it becomes their fault if one child can't seem to get along with the others, or if another child doesn't get invited to a certain party.

Centre-based child care providers have the advantage of being able to communicate with colleagues on a daily basis. Caregivers who work out of their homes have the added stress of being isolated from other adults.

What's at Risk

For Women:

Now the leading killer of women in Canada, smoking affects women's general and reproductive health. It increases the incidence of:

- heart disease
- lung cancer
- stroke
- cervical cancer
- osteoporosis
- premature birth, miscarriage and stillbirth
- chronic lung diseases
- throat cancer

Smoking can sometimes help to fill a void and provide a sense of adult activity in a day filled with children and child-related activities. Working at home also presents special challenges for women wanting to quit. For self-employed child care providers, there aren't any employer rules and policies to help restrict tobacco use, forcing child care providers to take on the extra task of setting non-smoking rules — *and* implementing them.

The Stages of Change

When you get right down to it, reducing or quitting smoking is an individual thing — the method that works best will depend on you. Many ex-smokers quit on their own. For others, self-help or group programs, nicotine replacements or alternative therapies such as hypnotism or acupuncture are the answer. A good starting point is to talk to a family doctor, or go to a community medical clinic or public health office. The local and provincial offices of the Lung Association, the Canadian Cancer Society, and the Canadian Heart and Stroke Foundation are also excellent sources of information. If you're searching for a group or self-help program, look for one that is woman-centred, that is, sensitive to women's particular needs and life experiences.

Regardless of the method used, all smokers pass through five basic stages of change in attempting to quit. It's important to remember that it isn't normally a straight path from one stage to the next. Most people cycle through these stages several times before quitting for good. Here's a brief look at the five stages of change:

1. Smokers at the *precontemplation* stage are not thinking seriously about quitting and, if challenged, will generally defend their smoking behaviour. They may be discouraged with previous attempts to quit or believe they're too addicted to change.
2. At the *contemplation* stage, people who smoke are considering quitting sometime in the near future (probably six months or less). They are aware of the personal consequences of their smoking, but may still doubt that the long-term benefits associated with quitting will outweigh the short-term costs.
3. People in the *preparation* stage have made the decision to quit and are getting ready to actually stop smoking. They see the cons of smoking as outweighing the pros and are taking small steps toward cessation. For example, they may be delaying their first cigarette of the day, or smoking fewer cigarettes.
4. The *action* stage is where the "rubber hits the road." People in this stage are actively trying to stop smoking, maybe using short-term rewards to sustain their motivation, and are likely looking to family and friends for support. This stage lasts about six months and sees smokers at the greatest risk of relapse.
5. Smokers in the *maintenance* stage have learned to anticipate and handle temptations to smoke and are able to use new ways of coping. Although they may slip and have a cigarette from time to time, they try to learn from the slip so it doesn't happen again.

Some Positive Alternatives

As a child care provider and a woman, it's easy to feel that life is actually living you, instead of the other way around. Keeping balance and control in a busy life requires taking action in positive, healthy ways, such as setting personal goals for achieving physical, intellectual and emotional well-being. A positive attitude is crucial to quitting: tell yourself "I *can* quit!" and leave notes reminding yourself why you want to quit. Following are some important ways that child care providers can care for themselves and help reduce or quit smoking too.

Healthy Habits

Eating well and taking part in some type of regular physical activity are the foundations for good physical health. Good nutrition means eating the kinds of food that will provide energy for daily living, promote growth and repair, help prevent disease, and promote a sense of well-being.

Canada's Food Guide to Healthy Eating is a useful guideline to help make sensible food choices. It emphasizes a variety of foods from all four food groups and indicates a recommended number of servings per day as well as appropriate serving sizes. Following the Food Guide can also help women manage the relatively small weight gain that may occur after quitting smoking — without resorting to ineffective and often unhealthy "crash" diets. (*Canada's Food Guide* is available free of charge from Health Canada — call Publications (613) 954-5995 or Nutrition Programs (613) 957-8329.)

Drinking plenty of water (six- to eight-glasses per day) can help flush the nicotine out of your system. Try drinking from a straw or chewing crushed ice to satisfy your oral cravings.

Physical fitness is one of the keys to overall well-being. In addition to strengthening the heart, lungs, bones and muscles, being fit lessens anxiety and stress, and helps manage weight. The time demands of caregiving — both professional and personal — can make physical activity a low priority. Fortunately, child care provides plenty of opportunities for being physically active — from taking a brisk walk around the block with the younger children in a stroller or wagon to joining the children in skating and sliding activities during the winter. More than most people who work, child care providers can take advantage of their work situation to stay fit.

In addition to exercise, relaxing your body with some deep breathing — 10 deep breaths at a time — can also help you cope with the urge to smoke.

Be Good to Yourself

To a large degree, emotional well-being depends on having a healthy attitude about yourself. To build positive self-esteem, look for opportunities to learn and grow by attending workshops, courses and conferences. Spend time doing things you enjoy, including being with friends or reading a book. If you're a home child care provider, don't stay cooped up with the children all day — take them out to a resource centre or community drop-in program, or arrange to get together with another care provider.

Get Support

For the home child care provider, one of the biggest stresses is dealing with problems and making decisions all on her own: there are no co-workers on hand to talk over a problem or share a laugh with. Talking to people with shared interests and concerns can go a long way in supporting home child care providers. Many communities may

already have a child care provider association or support group. If not, try contacting government day care offices, child care resource centres, child care registries, home care agencies, child care support programs, toy libraries or local play groups and ask for the names of other caregivers in the area.

Talking to Children about Smoking

Whether your smoke or not, as a child care provider you're well-placed to exert a positive influence on children. Take the time to talk to the children in your care about the benefits of staying smoke-free — better health, more money to buy the things they want and the energy to take part in all kinds of physical activities. If you *do* smoke, be open and honest about why you started and how difficult it is to quit once you begin. Encourage children to think ahead and plan how they will say "no" to smoking. ◆

A primary source of information for this article was ***Caring for the Caregiver****, Lee Dunster (1995), Child Care Providers Association, a project funded by the Women and Tobacco Reduction Program, Health Canada. For copies, write to: Child Care Providers Association, 333 Churchill Avenue, Ottawa, ON K1Z 5B8.*

Nicholson Consultants is a private consulting firm contracted to assist Health Canada with the development of information materials on women and smoking.

Children's Right to Child Care

The United Nations Convention on the Rights of the Child

by Sandra Griffin

Introduction

On January 15, 1996, the day this article is due to be submitted to the *Interaction* editorial staff, the provinces are to have indicated their interest in the federal government's recent proposal for a national child care funding initiative. The proposal has gone forward in a climate of political change that has seen many of the gains in child care over the last decade eroded in a number of provinces due to provincial governments' debt management strategies, which are depriving thousands of children of their *right* to decent quality child care. These are children who have been in good quality child care but no longer have access to the care because their families cannot afford the fees; these are the children who can no longer attend the centre because it was closed due to funding losses; these are the children whose family child care provider can no longer offer the care at a cost that can be managed in the family budget; and these are the children who have never had access to good quality care and their chances of doing so have now diminished even further.

At this time, we are having heated debates about the *rights* of citizens to own unregistered guns, or to own assault weapons like the rapid repeat firearm that was able to kill so many young female engineering students in Montreal so quickly versus the *rights* of law abiding citizens to own weapons as a hobby, as protection, as a means of putting food on the table. We are arguing in the courts about the *rights* of protestors to picket clinics where women have made personal choices regarding the termination of unwanted pregnancies versus the *rights* of these women not to run the gauntlet of condemning fellow citizens upon entering or exiting such clinics. We are fighting over the *rights* of provincial and municipal governments to install radar cameras to assist in catching drivers who exceed posted speed limits. We continue the long debate on the *rights* of individuals to access pornographic material...and the list goes on. Yet, we are largely silent on the *rights* of children to decent quality child care.

This is not to say that we have been silent on the issue of the *need* for good quality child care in this country. Our advocacy community has been fighting a long hard battle to increase public and government awareness on the pressing *need* for quality child care and the consequences of ignoring this *need*. The child care field has been extraordinarily active in its fight to improve the quality of child care in Canada. Countless volunteer hours have gone into this continued battle to make Canadians aware of the ticking 'developmental' time bomb of poor quality care and the future consequences of having generations of children grow into adulthood coping with the effects of inadequate or negligent care as young children.

No...we have not been silent on the child care issue, but we have been silent on the issue of the child's *right* to a level of quality in child care necessary to the child's well-being and in which the best interests of the child is the primary consideration (UNCRC, Article 3). Why? Because few of us are aware of the fact that in 1991 Canada signed an international convention that gave Canadian children this right. Few of us realize that the United Nations Convention on the Rights of the Child (UNCRC) is a legal instrument that Canada has to respect. While the United Nations cannot impose sanctions on Canada for not adhering to the convention, as noted by Teresa Albanez, special advisor to the executive director of the United Nation's Children's Fund, when commenting on Canada's compliance with the convention in the area of child poverty, "the accusation of a violation of human rights should be a big concern to Canada...It is more important than a charge in the International Court at the Hague" (Globe and Mail, November 25, 1995). It is time for us to promote this awareness because "...whenever these rights are abridged or denied, it is the duty of a just people to protest...In the name of the children" (Miles, 1990).

Background

A position paper produced by the Canadian Coalition for the Rights of Children provides a brief history on the development of the UNCRC, which identifies the initial

recognition of children's rights beginning in 1924 with the Geneva Declaration of the League of Nations (Canadian Coalition for the Rights of Children, 1994). The Geneva Declaration identified five basic principles to guide society in providing for children:

1. The child must be provided with the requisite means to develop both materially and spiritually.
2. The child that is hungry must be fed, the child who is sick must be nursed, the child that is backward must be encouraged, the delinquent child be reclaimed, the orphan waif must be sheltered and succoured.
3. The child must be the first to receive relief in times of distress.
4. The child must be able to earn a livelihood and must be protected from every exploitation.
5. The child must be raised in the consciousness that its talents must be devoted to the service of his fellow-man (reprinted in Goulet & Rothwell, 1995).

The notion of children's rights has always been closely aligned with the recognition of the critical role and responsibility of the family in children's lives. In 1948, the Universal Declaration of Human Rights acknowledged the family as the primary support system for children by stating that the family is "...the natural and fundamental unit of society...and [has] the right to be protected by society and the State" (Universal Declaration of Human Rights, 1948, cited in Canadian Coalition on the Rights for Children, June 1994, p.1).

The United Nations adopted the Universal Declaration of the Rights of the Child in 1959. It was this document that introduced the concept of the best interests of the child being of primary importance. On November 20, 1989, The United Nations adopted an international legal document, the UN Convention on the Rights of the Child (UNCRC), which combined the child's civil, social, political, economic and cultural rights. As noted by the Canadian Coalition for the Rights of Children, this marked "the first time in history that the child's right to protection, survival and development is guaranteed in an international legal document" (June 1994, p.1). Canada became a signatory to this convention in December 1991.

"We have seen where the family ethics do tend to protect children, but what has been very slow to come has been an obligation on society to protect a child and make it easier for a family to exercise its obligations."

Now, for the first time in history, international law has been developed which will ensure that:

- the basic needs of children are met;
- children are protected from harm; and
- children are provided with the necessary services, institutions and freedoms that will support them in growing into healthy, competent, responsible and contributing members of society (International Catholic Child Bureau, 1992). The corollary is that the UNCRC must be implemented and then monitored to ensure that children actually receive the quality of care they deserve, that they have a *right* to receive.

Common Misperceptions

In a course recently developed by the School of Child and Youth Care, University of Victoria, on implementing the UNCRC in practice, common misperceptions regarding the UNCRC are explored and discussed as follows (Goulet & Rothwell, 1995).

Children have too many rights already

Webster's Dictionary defines a right as "something to which one has a just claim; something that one may properly claim as due." There are certain minimum requirements that must be due to children if they are to grow up to lead healthy and productive lives. The UNCRC identifies that children have the right to a name, nationality, family life, health, education and decent affordable housing. It acknowledges that children need to be protected from harm and require certain freedoms in preparation for responsible adulthood.

The purpose of human rights treaties is to place the obligation on the State Parties (i.e. the governments) to secure the well-being of their constituencies, in this case children. The UNCRC mandates that governments:

- recognize that children have basic rights; and
- make every effort to make provisions for these, given their resources.

The UNCRC undermines the rights of parents

In the preamble of the UNCRC, the importance of the family is made eminently clear:

> *"Convinced that the family, as the fundamental group of society and the natural environment for the growth and well-being of all its members and particularly children, should be afforded the necessary protection and assistance so that it can fully assume its responsibilities within the community...[Preamble]."*

However, as noted by James Grant, UNICEF, "We have seen where the family ethics do tend to protect children, but what has been very slow to come has been an obligation on society to protect a child and make it easier for a family to exercise its obligations."

What the UNCRC does is support the healthy development of family and community, thus supporting the healthy development of children. [illegible] this regard, the UNCRC recognizes:

- the primary role of parents or guardians in raising children consistent with the evolving capacities of the child;
- the right of the child to know and be cared for by his/her parents;
- the right of the child to preserve identity, including nationality, name and family relations;

Creating the Convention

- 1924 Adoption of the Geneva Declaration of the Rights of the Child.
- 1948 Adoption of the Universal Declaration on Human Rights by the UN General Assembly.
- 1959 Unanimous adoption by the UN General Assembly of the Declaration on the Rights of the Child, November 20.
- 1978 In anticipation of the International Year of the Child (1979), Poland submits original text of the Convention.
- 1979 United Nations Commission on Human Rights starts work on redrafting of Convention (42-nation working group).
- 1982 Federal/provincial/territorial working group of the Committee of Officials on Human Rights (consultative body) set up to provide advice on the text of the CRC to Canada's delegation to the UN working group.
- 1989 UN working group reaches consensus on text.
  CRC adopted by the UN General Assembly on November 20.
- 1990 CRC open for signature January 26. A record 61 countries sign.
  September 2, CRC enters into force on the 30th day following the date of deposit with the Secretary-General of the UN of the 20th instrument of ratification or accession and becomes legally binding for the first 20 States.

Ratification Process in Canada

- 1982 The federal/provincial/territorial Continuing Committee of Officials on Human Rights review progress on drafting of CRC and provide advice on draft text to Canadian delegation at UN.
- 1989 CRC adopted by UN General Assembly. CRC open for signature and ratification November 20.
- 1990 Further to consultations among federal/provincial/territorial governments, Canada signs CRC May 28, indicating intention to ratify.
  CRC becomes international law after 20 countries ratify it on September 2.
- 1991 Following review of federal/provincial/territorial legislation to determine compliance with CRC results in 2 reservations and 1 statement of understanding.
- 1991 December 11, Canada signs ratification instrument.
  December 13, Canadian accession instrument deposited with Secretary General of the UN.
- 1992 January 12, CRC enters into force in Canada (30th day after deposit with Secretary General of the UN).
- 1994 January 12, Canada's first report to UN Committee on the Rights of the Child due. May, Canada submits its first report.
- 1999 Subsequent reports due every five years thereafter. ◆

Source: University of Victoria, School of Child and Youth Care (course CYC360), UN Convention on the Rights of the Child.

- the rights of parents to guide religious development of children; and
- that both parents have a common responsibility for raising their children.

The UNCRC emphasizes the family as an ideal support system for the child and seeks to protect this unit as being in the best interests of the child. The UNCRC also recognizes that it is not always in the child's best interest to be with his/her family in cases such as child abuse and neglect and sets out conditions under which a child may be separated from the family, including supporting the right of the child to maintain personal contact with both parents (Canadian Coalition for the Rights of Children, 1994).

The UNCRC does recognize that the needs of family and community must be met so that the physical, psychological, social, educational and spiritual growth of the child is supported. Therefore, the State has an obligation to introduce just economic conditions and social policies that meet these needs. The UNCRC calls on governments to:

- render appropriate assistance to parents in their performance of child-rearing responsibilities;
- recognize that the parents have the primary responsibility to secure the child's living conditions; and
- take measures to assist parents to implement this right and, in cases of need, provide material assistance and support programs, particularly with regard to nutrition, clothing and housing.

The UNCRC and Child Care

The articles of the UNCRC cover sectors such as basic health and welfare, education, leisure and cultural activities, and children in conflict with the law. They include general measures of implementing that outline the process by which State Parties make the UNCRC a reality (Goulet & Rothwell, 1995). The two articles of particular concern and interest to the child care field are:

ARTICLE 3

1. In all actions concerning children, whether undertaken by public or private social welfare institutions, courts of law, administrative authorities or legislative bodies, the best interests of the child shall be a primary consideration.
2. State Parties undertake to ensure the child such protection and care as is necessary for his or her well-being, taking into account the rights and duties of his or her parents, legal guardians, or other individuals legally responsible for him or her, and, to this end, shall take all appropriate and administrative measures.
3. State Parties shall ensure that the institutions, services and facilities responsible for the care or protection of children shall conform with the standards established by competent authorities, particularly in the areas of safety, health, the number and suitability of their staff, as well as competent supervision.

ARTICLE 18

1. State Parties shall use their best efforts to ensure recognition of the principle that both parents have common responsibilities for the upbringing and development of the child. Parents or, as the case may be, legal guardians, have the primary responsibility for the upbringing and development of the child. The best interests of the child will be their basic concern.
2. For the purpose of guaranteeing and promoting the rights set forth in the present Convention, State Parties shall render appropriate assistance to parents and legal guardians in the performance of their child-rearing responsibilities and shall ensure the development of institutions, facilities and services for the care of children.
3. State Parties shall take all appropriate measures to ensure that children of working parents have the right to benefit from child care services and facilities for which they are eligible.

These articles quite clearly lay out the *right* of children to decent quality child care. In ratifying the UNCRC, Canada has acknowledged its obligation to respect this right as evidenced in the following article on implementation:

ARTICLE 4: State parties shall undertake all appropriate legislative,

BEST COPY AVAILABLE

administrative and other measures for the implementation of the rights recognized in the present Convention.

While we struggle to manage growing provincial and national debts and seek to bring stability to an economy which often feels on the brink of collapse, we cannot forget our obligations under the UNCRC. These obligations are best captured in the principles of *first call*. Coined by UNICEF for the World Summit for Children, the principle of *first call* means that in times such as these, when resources are limited, the best interests of the child must be a priority, that the needs of children must have *first call* on the resources of a nation because children are really the only future a nation has at the end of the day. If we do not invest in that future, we will not have a healthy society that we all desire and that our children deserve. *First call* can be considered an extension of the best interests of the child and should not depend on whether or not:

- a particular party is in power;
- the economy has been well managed;
- interest rates rise or fall; or
- a country is at war [UNICEF, 1990, p.5].

Generally speaking, what children need to grow and thrive can be considered common knowledge in society today. The child care field knows that an increasingly critical factor is access to good quality child care. What still seems to be lacking is the overall political and societal will to make that happen. As noted by Heather-jane Robertson (Director, Professional Development Services, Canadian Teacher's Federation) at the international conference on children's rights, *Stronger Children, Stronger Families*, "...we seem unprepared to make the necessary investment. If we wanted more children to succeed, we would ensure that the greatest share of resources goes to early childhood education, and to ensuring that every child has the best possible start in life" (June, 1994, p. 23).

In a fact sheet on the UNCRC produced by the United Nations, it is clear that the States which ratify the UNCRC are legally accountable for their actions towards children within the context of the UNCRC. States must review national law to make sure it is in line with the provisions, and becomes answerable to the international community if it fails to comply with them (United Nations, 1994).

We know that the economic ride in the next while will be a rough one. It is imperative that we not only maintain the gains that we have made in child care over the past decade, but we must also continue to progress as the quality of life for so many children is still at risk in poor quality child care. As a country, we have "signed on the dotted line" with respect to the *rights* of these children to better than poor quality child care. We in the field must now take the country at its word and expect better, even in these difficult times — especially in these difficult times.

Summary

As of September 2, 1990, the UNCRC came into force. As of April 11, 1995, 180 countries have either signed the Convention or have become State Parties to it by ratification or accession. Richard Reid, (Director, Division of Public Affairs, United Nations International Children's Fund), noted in his keynote address at the *Stronger Children, Stronger Families* conference:

> *It has been four years since the world's countries adopted, unanimously, the Convention on the Rights of the Child at the General Assembly of the United Nations. Looking back across the world over those few years — at the avalanche of stepped-up violence against children, at the burned-out villages of the scores of savage new ethnic wars, at the streets of the big cities, and at dysfunctional homes — all of this mayhem played out, somehow, side by side with wonderfully steady gains in child health and solid advances in basic education — can anyone...tell where the hands of the world's crisis clock for children stand at this moment? Does the clock say dawn, with daylight ahead of us, or are we approaching midnight? ...In all this uncertain mix of hope and bleakness, there is one thing we can be sure of. And that is that the Convention on the Rights of the Child is here to stay, each day more steadily afoot in the world. While other national treaties languish, the children's Convention has swept the world in four years; more countries have bound themselves to it than any other global humanitarian treaty in history. It is a rising tide that soon enough will begin to lift all boats. All of us who work for children need to capitalize on this gathering force (June 1994, p.29).*

All of us who work for children in need of good quality child care must begin to feed this growing tide. ◆

Sandra Griffin is founding president of the Canadian Child Care Federation and past president of Early Childhood Educators of B.C. She is associate coordinator of the Unit for Child Care Research, School of Child and Youth Care, University of Victoria. She is currently on secondment to the Ministry of Women's Equality, Child Care Branch.

References

Canadian Coalition on the Rights for Children (June 1994). *Draft Position Paper: The Importance of the Family within the UN Convention on the Rights of the Child.* Ottawa: Author.

International Catholic Child Bureau (1992). "The UN Convention on the Rights of the Child." * icb News*, 2, p.2.

Goulet, Liza & Rothwell, Kathy (course writers). (1995). *Children's Rights Come Alive.* Victoria, BC: School of Child and Youth Care and the Province of British Columbia.

Miles, Keith (June 1990). *The Children's Bill of Rights.* New Hampshire: Children's Alliance of New Hampshire.

Reid, Richard (1994). "The UN Convention on the Rights of the Child: Stronger Protection for Children in the 1990's." *Giving Voice*, p.19-20. *Conference proceedings for the 1994 International Year of the Family Conference on the UN Convention on the Rights of the Child.* Victoria, British Columbia. Victoria: School of Child and Youth Care, University of Victoria.

Robertson, Heather-jane (1994). "Stronger Children, Stronger Schools." *Giving Voice*, p. 23. *Conference proceedings for the 1994 International Year of the Family Conference on the UN Convention on the Rights of the Child.* Victoria, British Columbia. Victoria: School of Child and Youth Care, University of Victoria.

UNICEF (1990). *State of the World's Children Report on the Occasion of the World Summit for Children.* New York: Author.

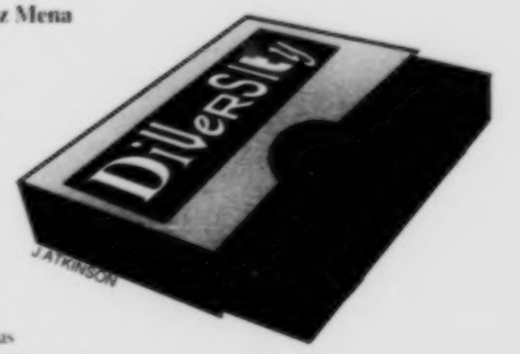
United Nations (1994). UN Publication — Fact Sheet 10 — *The Rights of the Child.* New York: Author.

BEST COPY AVAILABLE

VIDEO REVIEW

The Early Childhood Training Series: Diversity

Co-producer: Janet Gonzalez Mena



Among early childhood educators there is sometimes too much agreement on "optimal practices" for young children. We speak of "developmentally appropriate" or "child-centred" practice and teach our students norms of accepted practice labelling these as correct, objective and universal. Many of our students are uncomfortable with ambivalence and want recipes for the right ways of working with children and families. Too often, dissent is ignored among early childhood educators. The consensus changes from one decade to the next but within that period, it is overwhelmingly agreed upon. The *Diversity Video Series* provides us with a mechanism and framework for questioning the values behind these accepted practices and ultimately the belief of the universal superiority of particular ways of caring for children.

The four modules of the video series were developed by a team of multi-ethnic early childhood educators who met over a nine-month period to struggle with issues of what quality care means in a culturally diverse context. The team is shown reacting to various examples of child-rearing practices that have the potential to generate discussion and disagreement among participants. In showing their honest dialogue, sharp disagreements and efforts to resolve their differences, viewers get the picture of how complex the issues are. The videos do not provide an easy answer, a bag of tricks or recipes to follow. The series is not about the one correct way of doing things. Rather, the videos show provoking episodes that are sure to elicit discussion and honest emotional reactions in viewers. Once we explore ourselves, our beliefs and values, we are able to start negotiating and collaborating with parents in supporting their parenting roles.

The first module examines how the value of independence and individuality affect our practices in ECE. The examples of feeding, sleeping and toileting episodes are analyzed in terms of the parents' views about independence and individuality. We are challenged to reconsider whether certain elements of accepted practice are really in the best interest of the children and families enroled in child care centres. The second module elaborates on contrasting perspectives in child-rearing practices and shows the complexity of the issues involved. The episodes encourage us to pose divergent viewpoints and suspend judgement until we can understand the family's goals for a particular child. The third and fourth modules show examples of miscommunication and effective problem solving. Through role-play situations, viewers learn to identify elements of the problem solving process that can be applied in working out conflicts between caregivers and families.

The strength of the video series is the presentation of situations early childhood educators can identify with and the candidness and honesty of the team as they try to grapple with complex issues. We see situations where communication barriers are not successfully resolved and also examples of parents and caregivers creating connections under difficult circumstances. I use the phrase connections instead of reaching agreement because in real life, as opposed to textbooks, coming to a neat agreement is not always possible.

Magna Systems has produced a workbook for 12 videos including the four under review. I will now talk about the one-third of the book that deals with diversity. The workbook provides a service to the ECE community by giving a framework for thinking about the various issues that emerge in the videos. A series of specific questions are given, which in my experience were very useful in getting a discussion started. For example, one question asks, "Did anything about the toileting scenes bother you?" Suggested goals and points for each video are also provided in the workbook.

In general, this video series is of the highest quality and raises critical questions that need to be addressed to improve early childhood education. There is much valuable discussion with which viewers can easily identify and it will certainly help faculty and students become better prepared to deal with the many challenges we face. ◆

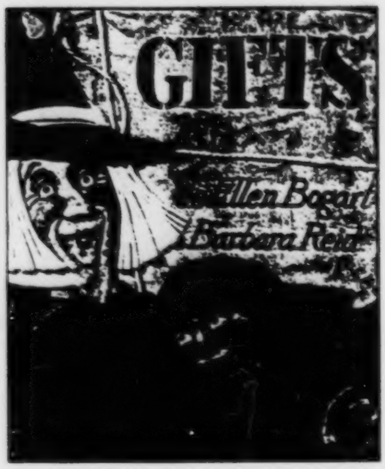
Reviewed by Judith K. Bernhard, Ph.d. Dr. Bernhard is associate professor at the School of Early Childhood Education at Ryerson Polytechnic University in Toronto.

The Early Childhood Training Series: Diversity is available from Wilbur S. Edwards Publisher, Magna Systems Inc., 101 N. Virginia St. Ste 105, Crystal Lake, Illinois, U.S.A 60010. Each video is $89.95 (U.S. funds); the series of four is $295 U.S. A free workbook comes with each order. For a 30-day, free evaluation, fax (815) 459-4280.

The Canadian Child Care Federation now has a toll-free telephone number:

1-800-858-1412

Children's Book Reviews



Gifts

Written by Jo Ellen Bogart
Illustrated by Barbara Reid
North Winds Press 1994

"My grandma went to Africa, said: 'What would you have me bring?' 'Just a baobab seed — that's all I need, and a roar from the jungle king.'" As grandma's wanderings take her around the world — on foot, in a jeep and in a wheelchair — grandma presents her growing granddaughter with everything from a "sunrise kissed by the morning mist" to "an iceberg on a string." But the best gift is yet to come. On the last page, two new travellers set off on their own quest: her grown-up granddaughter and brand new baby.

Gifts is a verbal as well as visual romp around the world. Four- to seven-year-olds will be intrigued by such wishes as "billabong goo" and "a sitar's twang and zing." As in *Ten for Dinner* and *Sarah Saw a Blue Macaw*, Jo Ellen Bogart tells her tale in rhyme with no more than 30 words to a page. Barbara Reid's plasticine creations (*The New Baby Calf, Two by Two*) need no introduction. From peripatetic grandmothers bestriding the globe, to Mayan pyramids and Indian bazaars, her illustrations will send everyone, if not around the world, at least to the nearest play dough pots to create their own "plasti-scene." A great gift for home or school!

Gifts won the 1995 Amelia Howard Gibbons Award, given by the Canadian Association of Children's Librarians to the best illustrated Canadian book published for children.

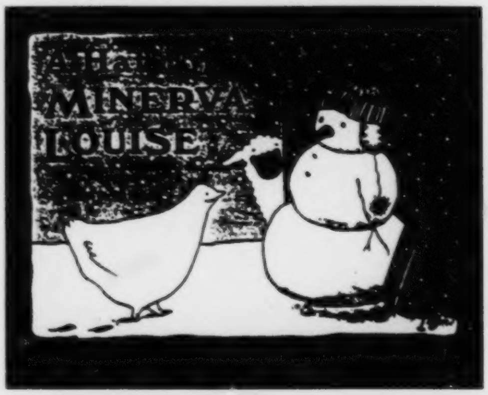
A Hat For Minerva Louise

Written and Illustrated by Janet Morgan Stoeke
Dutton 1994

Minerva Louise is back! That ever-curious hen is determined not to spend the winter in the chicken coop but she finds feathers just aren't enough to keep out the cold. In her search for suitable clothing, she rejects a garden hose as a scarf (too long), gloves as winter boots (too big) and a flower pot as a hat (too heavy). At last, she finds the perfect winter attire — a pair of mittens that she uses as a hat for her head and a hat for her tail. Suitably bemittened and snugly smug, the fashionable fowl struts off into the snowscape.

Stoeke's humourous snowflake-dotted illustrations are the perfect vehicle for this engaging winter's tale. With its bold colours, uncluttered layout and short, easy-to-read text, *A Hat for Minerva Louise* will be a popular selection for group as well as family storytimes. A worthy sequel to *Minerva Louise* (Dutton, 1986), this book is guaranteed to chase away the lost-mitten blues. ◆

Marina Lamont is a librarian in the Children's Department of the Ottawa Public Library.



National Child Day

November 20, 1996

The Canadian Child Care Federation will feature a special report on National Child Day in the Fall issue of *Interaction*. We need your help.

How did you celebrate this event last year?

What are your plans for this year?

Reports on past and future celebrations will help us cover this important day. Good quality colour or black & white photographs are welcome.

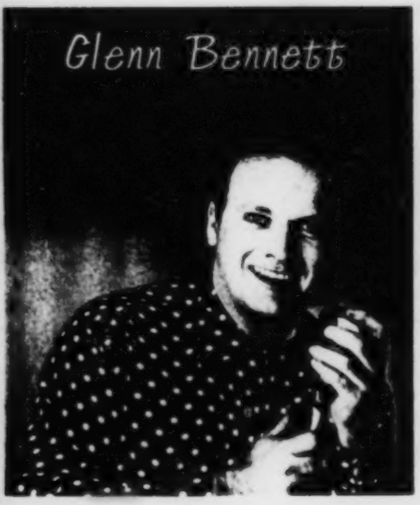
Please mark your submissions "Attention: Interaction Editor." The deadline is April 30.

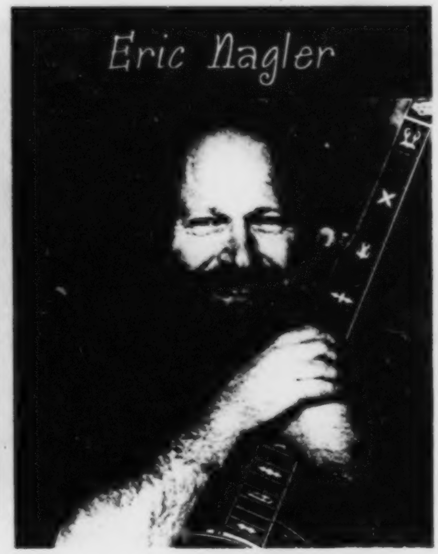
PROJECT A.S.A.P.

(Assist School Arts Programs)

"The Musical Chairs Concert Series"

✱ *starring* ✱





The music won't stop after the curtain falls.

Children lose too many important arts opportunities to budget cuts. Project A.S.A.P. works with community organizations to raise funds to keep the arts alive.

Project A.S.A.P. presents an exciting concert series where schools and child care centres can bring a top notch entertainer like Eric Nagler, Glenn Bennett or Judy & David into their own community and raise money at the same time.

With an A.S.A.P. concert, participating artists do not ask for a guaranteed fee, only a percentage of the ticket sales, so there is no risk of losing money. And, promotional material is included to keep presenters costs as low as possible.

Since it's inception, Project A.S.A.P. has raised tens of thousands of dollars for arts programs. Your school or child care centre can also benefit.

CALL NOW

FOR MORE INFORMATION ABOUT THIS GREAT FUNDRAISING SOLUTION:

The Tanglewood Group

phone: 1-800-361-2557 fax: 1-800-361-2559 email: mail@tanglewood.com

EFFECTIVE MANAGEMENT

Confessions of a Nitpicker

by Barbara Kaiser and Judy Sklar Rosminsky

It's been a lousy month — literally. The dreaded insect has arrived at the day care centre. How can such a small and relatively harmless creature cause so much pandemonium?

Day 1, 11 am. We hear a rumour that there are head lice at a nearby elementary school, where some of our children have siblings. Time to check heads at the centre — when people talk, it usually means an infestation. I am not overly concerned. We've had lice before, and we've always managed to cope.

The great nit search is on. I remember from our last bout with these critters that they depend on human warmth and spread by scampering from head to head (or from head to hat or coat or hairbrush to head, and they prefer clean heads to dirty ones). I therefore plan to begin my inspection with the most likely candidates, those children with brothers and sisters at the local school.

I lay in a supply of new popsicle sticks (one for each child), plastic bags, black construction paper and scotch tape, and set up shop. Because our children have been together all morning, there is no point in segregating them now. But to avoid alarm, I want to bring a few at a time into my office and let life go on as usual in the playrooms.

This doesn't happen. The minute I give the staff the news, they seem incapable of getting on with normal activities and start checking the children's heads.

Sarah stands still as I part her hair with a popsicle stick and move methodically from one side of her head to the other. I am looking for small white ovals that cling to the hair near her scalp. I pay especially close attention to the back of her neck, behind her ears, and the top of her head, spots the female louse favors for laying her eggs (called nits). Sarah is lice-free. Hallelujah! I feel better already.

But Richard, who keeps scratching his head, has at least a dozen nits. Unlike dandruff, which they resemble, these guys stick tenaciously to the hair. There are just two ways to remove them: use my first finger and thumbnail to pull them along the length of the hair and off, or pull the hair out completely. I use the second method, then carefully tape the hair to black construction paper which I show to Richard so he understands what's happening. Afterwards the paper goes into a plastic bag to show his parents what to look for when they take over this chore.

Though it's hard to see the lice because they're so small and fast, I catch a glimpse of a couple of creatures scrambling through Richard's fair hair. What do I do now? Quick — grab the latex bathing caps we use for swimming! So what if Richard looks ridiculous? He's only four; he won't care.

"What do you mean you won't put on this lovely bright orange cap? I'm sorry, but you don't have a choice." What about all those methods we learned in school? What about self-esteem? Let's get our priorities straight: we can't let this menace spread. "Hey, Richard, you can be the first member of the pumpkin-head team." There, it's on.

Then I post a notice — "One case of head lice reported" — and phone his parents.

The search continues. Richard's friend Patrick has several nits and becomes member number two of the special club. In just over an hour I've checked all the children, recruiting seven members for the orange team. When we call the parents, no one freaks out. I am relieved that having lice no longer carries the stigma it once did.

As the parents arrive, we hand them the *Well Beings* fact sheet on head lice. They take their infested children home promising to treat them and other family members with a recommended anti-louse formula, vacuum their house and car, wash all bed linens, towels and clothes worn in the last two days in hot water (including hats, scarves, jackets and sweaters), and soak hair brushes and combs in the lice treatment overnight. Stuffed animals, pillows, and other items that don't go in the washing machine can take a 20-minute ride in the dryer at the hottest setting, or go to the dry cleaner. Though the parents are annoyed, there is no doubt in my mind that we have their good will.

The parents of the uninfected children will receive the fact sheet tonight.

By the end of the day, we have washed the cots and sheets, bagged and sent blankets home, and packed all pillows, stuffed animals, dolls and dressup clothes that can't be washed into plastic bags, where they will stay for two weeks (long enough to kill the eggs) or until the centre has been lice-free for two weeks. My office looks like the city dump. I've also arranged to remove and steam-clean the rugs and steam-clean the furniture in the office and staff room overnight.

Day 2. Though the centre has no formal Head Lice Policy, I make a rule that children

who have been treated may remain if they have six or fewer nits. Because the recommended treatment, NIX (a pyrethrin with piperonyl butoxide or its synthetic version, permethrin) kills all adult lice and most nits, I am assuming that we will be safe.

All of the children who had nits yesterday seem clear today except for Richard, who has at least 10. Fortunately his mother is still around. Her lower lip quivers when I tell her she must take him home. Not only is she exhausted from washing and cleaning until 2 a.m., but also she has an important meeting at 9:30 and no backup. As much as I would like to accommodate her, I can't.

When I finish, the staff and I check the children whose heads were clear yesterday. We find four more cases, cap them and call their parents. In the meantime the staff are all scratching their heads and waiting to be checked.

Day 3. I am still finding nits. Perhaps it isn't enough to treat just the infected children. The nurse at the elementary school suggests treating everyone, preventively, at the same time. Though other experts we consult don't agree, this idea makes sense to me because — unlike the Kwellada (lindane) shampoo we used to use — NIX (in either creme rinse or shampoo form) is not toxic. I prepare a new notice requesting that all families treat their child (whether infected or not) plus the rest of their family. I remind the parents that they still have to remove the nits by hand and that those allergic to ragweed and chrysanthemums shouldn't use pyrethrin or permethrin.

I also inform the parents that the next morning they may not leave their children at the centre until I after have checked them. I go home exhausted, feeling that I have dealt with the problem and it will only be a short while before we're back to normal. Little do I know.

Day 4. I am at the centre at the crack of dawn. The first few arrivals appear to be nit-free, but I find seven nits in Sarah's hair. Since Sarah was nit-free yesterday, her father argues that the lice must be coming from the day care, and he is going to work. It takes all of my rhetorical powers to persuade him to take her home. By the time I have combed 53 heads, I have turned six children away. Four are repeat cases, and the parents are either furious or close to tears.

When I finally get out of the office and onto the floor, I discover that some parents have brought their children directly to the teachers, bypassing me completely. Some of them have nits, so the orange caps come out again, and I fruitlessly try to contact their parents to see if they've been treated.

The parents are even more outraged when they arrive at the end of the day and see this swim team again. They insist that head checks upon arrival should insure that children with nits or lice do not remain at the centre, and of course they are right. It's hard to explain what's happening.

Day 5. My day begins at 7:45 again. Because I can see how hard it is for some parents to take their children home, and because all of the children have supposedly been treated, I make the assumption that the nits I'm seeing are dead and try to pick them out so that I can let the children stay. But when I find a live louse in Jeremy's hair, I realize I will have to find a way to enforce the rules.

Day 8. The staff is going into panic mode. The centre prides itself on its professionalism, its stimulating, warm and loving care, and in each classroom the children are wandering around, the toys are scattered and the teachers are busy combing through each other's hair with popsicle sticks! By now five out of eight educators have found nits in their own hair, and we are treating them in the sink in the staff bathroom so that we don't have to send them home.

Subs? Well, should I be honest and warn them that the centre has lice, or should I let them know when they arrive? Since I am a decent person at heart, I tell the truth. Guess what? No one wants to sub. Not only do we have lice, but we also have a ratio problem. Because I am spending so much time checking heads, I am less available than usual. And our newest recruit, who is encountering these beasties for the first time, finds her thick, curly red hair infested and flees the centre, never to return.

Day 9. As I check the children's heads, I discover that the daughter of the most irate parent, who has complained to several other parents and the board of directors about how poorly I have handled this problem, has not been treated, and she has a nit. Does the mother respond cooperatively? No. She says she can't take her daughter home. I explain that there is no reason to check the children if the parents don't comply with the rules. Grudgingly she leaves with her child in tow, but she's back an hour later and does not wait for her to be checked again.

The parents are getting more angry and impatient every day. They are late for work because it takes so long to check everyone. They blame the day care, convinced that we're doing either too much or too little; they blame each other because their children must be getting lice from someone. Two parents threaten to remove their children from the centre and not pay their fees until the lice are gone.

Why are the lice still here? I have talked to a dozen experts and read numerous articles, and everyone gives different advice. Some say the lice can't live away from the scalp and it isn't necessary to treat clothing or furniture. But I'd rather err on the side of caution. When our public health officer speculates that the coats and hats are rubbing against one another in the cloakroom because we don't have separate cubbies, we respond by giving each child a large labelled plastic bag to stow jacket, hat, mitts and scarf.

Day 10. The nits continue. The public health nurse suggests there must be a "missing link;" perhaps some people aren't applying the treatment correctly.

The parents find this suggestion insulting. But as they yell at me, the answer to the riddle emerges.

- "I followed the directions carefully and used a capful of NIX."
- "I bought a bottle and used it on the whole family."

But the treatment requires an entire bottle for each person! Several parents have made this mistake, perhaps because the NIX is so expensive.

It is clear that the success of the treatment depends on using enough. Very, very short hair may not require a whole bottle, but adults and children with long and thick hair should definitely use it all, down to the last drop. After screaming at me for three days, one father finds 35 nits on his wife's long hair following a half-bottle treatment. (When the crisis is over, he gives the centre a Macintosh computer.)

We also discover that the NIX takes 12- to 24-hours to kill the lice, so our sink treatments of the staff probably didn't help the situation.

Day 15. At our monthly board meeting, lice tops the agenda. We devote hours to

developing a policy, a communique from the board, and a research document on the life cycle and transmission of head lice. (They can live for as long as a month, laying five to nine eggs a day. The nits become adults 19 days later. No wonder there are so many and the job of eradicating them seems endless. It takes just one live nit to escape our careful checks and the process begins all over again.)

The key item is a zero tolerance policy: one nit and a child is out for 24 hours. Clearly, our vaunted flexibility toward the needs of the parents does not work. For the duration, parents must stay each morning until their child has been declared nit-free.

To make it financially possible for everyone to follow the policy, the board will offer the louse medication free to parents who can't afford it. And to give the policy clout, we decide to hire a health professional to check the children's heads each morning for two weeks.

Day 16. We inform every parent about the zero tolerance policy and the required morning checks, which are scheduled to begin on Monday. Everyone will have plenty of warning, and I'll have enough time to locate a nurse.

Day 21. Day 1 of zero tolerance. The nurse isn't any better at finding nits than we are by now, but her white coat and official status lend her the authority that we seem to lack. No one yells; no one leaves before his or her child has been pronounced clean; no one refuses to take a child home.

Day 22. Jared, who is too young to remember snow, says, "Look, Mom, nits are falling."

Day 23. Four parents have shaved their children's heads to pass the zero nit test. This finally cures Colin, whose bangs were so long and thick that we thought the nits had nestled in his eyebrows. Altogether about a dozen children have had haircuts, including two with waist-length hair.

Day 24. The children are asking for popsicle sticks and checking each other's heads in the dramatic play corner. Perhaps the parents were traumatized by the lice, but the children weren't. They seem to like the gentle one-on-one contact and the nice feeling of having their heads stroked — like monkeys grooming each other.

Day 31. A week without lice! We are almost home free. Although some kinds of treatment stay on the hair for 10 days, killing the nits as they hatch, not all do. Besides, we may not be perfect treatment-appliers or nit-pickers. For that reason we ask everyone to have a second treatment seven days after the first.

Day 38. Two louse-free weeks. Given what we know about the life cycle of this lousy creature, we will check all the children on Mondays and Fridays for another two weeks. (Except the children with more stubborn cases, whom I'll check every morning.) Then we'll switch to spot checks, and the nurse will return after the Christmas holidays.

The board has approved my request to build individual cubbies in the cloakrooms. This episode has turned out to be very expensive for everyone.

In hindsight I know what I should have done differently. It's difficult to balance the needs of the parents against the nuisance of head lice, but there's no doubt that it would have been useful to implement a policy the moment the problem arose. No one needs lice for a month when they can be finished off in a week! In the hopes that you never need one, we offer a Head Lice Policy in the box below. ◆

Barbara Kaiser is the founder and director of Narnia Daycare Centre in Westmount, Quebec. She and writer Judy Sklar Rasminsky are co-authors of **The Daycare Handbook: A Parents' Guide to Finding and Keeping Quality Daycare in Canada**. *(***Les services de garde pour votre enfant** *published by Les Éditions Libre Expression.)*

Head Lice Policy

Head lice are tiny insects that live on the scalp. They lay eggs, called nits, which cling to the hair very close to the scalp. Head lice spread from person to person by direct contact or on items like hats, combs, sweaters, etc. They are easily transmitted in a child care setting.

1. If a child has either nits or lice, parents are required to inform the centre at once. The centre will then post a notice indicating the date and the number of cases, and send home a letter describing what parents are to do.
2. As soon as a case is reported, the centre will wash all cots and sheets, send the children's blankets and pillows home to be washed, remove and wash dressup clothes, steam-clean rugs and upholstered furniture, and bag all pillows, stuffed animals and dolls. They will stay bagged for two weeks or until the lice are gone.
3. All parents will be required to treat their child and their entire family with an appropriate product immediately. Many physicians recommend NIX. Follow the directions on the bottle carefully and use the suggested amount, which is usually one bottle per person.
4. In addition, parents must check the child's hair and remove all nits before bringing the child to the day care. Nits are removed by running the hair strand between the thumb and forefinger or by gently pulling out the hair. Put the nits or strands of hair in a plastic bag, tie it up and throw it away.
5. At the same time parents must vacuum their houses and cars and wash all bed linens, towels, and clothes worn in the last two days in hot water (including hats, scarves, jackets and sweaters). Stuffed animals, pillows, and other items that don't go in the washing machine can be put into the dryer at the hottest setting for 20 minutes, or be taken to the dry cleaner. Hair brushes and combs should be soaked overnight in the lice treatment.
6. Upon arrival at the centre, all children will be checked in the office before joining the other children.
7. Parents may not leave their child at the centre until she/he has been checked.
8. The centre has a zero tolerance policy. Therefore, if one nit or louse is found, the child will be sent home and may not return for 24 hours. During that time, the parents are expected to remove all nits and, if a louse is found, to repeat the treatment with NIX.
9. This procedure will be followed until there are no nits or lice found in any child's head for a period of one week. Then everyone will be required to treat the family one more time to be sure that all the nits are dead.
10. Parents should continue to check their child's head whenever they wash their hair.
11. Throughout the year, the centre will conduct spot checks in the director's office on all children and staff. ◆

BEST COPY AVAILABLE

PROGRAM IDEAS

Beginnings and Beyond

The Caregiver and Kindergarten Readiness

by Wayne Eastman

To teach is to allow children to think for themselves, to discover and to create. To teach is to lead children to respect their thoughts, discoveries, relations and the thoughts of others.

(Newfoundland Teachers' Association, 1994).

Most early childhood educators believe that it is through play and social interactions that young children begin to develop their self-concept. Play also provides an opportunity for children to learn new skills and add to their knowledge. The ultimate goal of most day care centres is to ensure that children grow and learn at their own level of development.

The early years are essential in a young child's development. By the time a child enters kindergarten, five years of education have transpired. The importance of the pre-school years in the learning continuum is accentuated by the fact that "some experts believe a child's intellectual development is as great from birth to age four as it is from four to 18. This means that by age four, half of a child's intelligence has already been formed" (World Book, 1987).

The kindergarten readiness skills described in this article are best taught in an early childhood setting where children do not have to adhere to a rigid schedule and where they can learn through play. It must be remembered that every child has his/her own learning clock. Hence, how do young children learn?

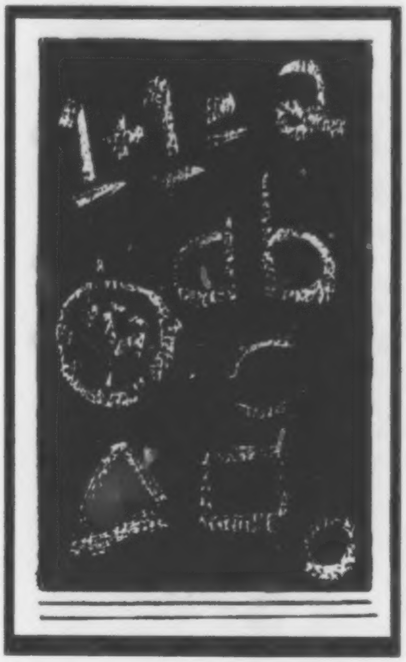
> *Young children don't learn like older children and adults. Their intellectual growth is connected to and dependent on their social, physical and emotional development. In fact, they can't help learning. Much of what they learn about the world comes from the hands-on experience they get while playing (Eberts, 1991).*

The role of early childhood educators in promoting kindergarten readiness skills is synthesized in Joanne Frantz's (1993) article *How Preschool Really Prepares Your Child for Kindergarten*. She writes:

> *The subject of school readiness concerns parents today long before their child is old enough for kindergarten. Parents want to know whether their child's preschool or child care centre provides the curriculum necessary to promote success in kindergarten, and what they can do at home to ensure that their child will be prepared to start school.*

Although young children love to learn and kindergarten teachers want eager learners, Eberts (1991) cautions caregivers and parents not to destroy this eagerness by forcing academics on children before they are ready. Furthermore, Eberts (1991) states, "There is absolutely no evidence that formal instruction at an early age has any lasting academic advantage." Thus, to avoid kindergarten burnout, the preschool centre should focus on a rich variety of activities and materials that encourage young children to explore and discover rather than force feeding academic subjects.

The caregiver plays an important role in a child's "learning ladder." Through play and a child-centred curriculum, early childhood educators can stimulate a preschooler's natural instinct to learn and, consequently, enhance kindergarten readiness skills in a low-pressure environment. As Eberts (1991) states, "Each bit of learning is a building block for future learning."



Kindergarten Readiness

Caregivers and parents can develop kindergarten readiness skills without turning their centres or homes into formal classrooms and without turning themselves into academic teachers. This article will focus on examples of activities that help ensure children are ready to learn when they begin school.

Size

Skills in this category include the basic differentiation of big and small, related size concepts, and matching predicated on size. Examples of activities to enhance readiness in this area include: **neighbourhood or centre walks** — have the children walk around the neighbourhood or child care centre looking for objects they can compare in size (e.g. trees); **sizing boxes** — provide boxes of varying sizes and have the children sort objects according to their size into the appropriate boxes; and **block building** — ask children to construct a house using various sizes of blocks (World Book, 1987).

Colour and Shapes

Activities to develop colour and shape awareness include: **colour walks** — walk around the centre or neighbourhood and find as many things of a certain colour as possible;

colour touch — ask the child to find and touch certain objects (e.g. the red bean bag chair); **clothespin sticker match** — stick dots of various colours around the outside of a plastic cup, colour the clothespins to match the dots and have the children clip the clothespins to the appropriate dots; **shape recognition** — have the children locate variously shaped objects (e.g. a rectangular table); and **felt shapes** — cut out pieces of felt in different forms, such as triangles, circles and squares, and have the children name the shapes as they place them on a flannel board (World Book, 1987; Charmer, 1993; Wilmes, 1984).

Numbers and Math Readiness

The groups of skills included in these two categories are counting, matching objects one-to-one and quantity. Examples of activities to promote math readiness include: **counting from one to 10** — in the bottom of each pocket of an empty egg carton, place different quantities of items such as buttons or beans and ask the child to count how many are in each pocket; **"What Time Is It Mr./Mrs. Lion"** — have the children ask Mr./Mrs. Lion what time it is. If the lion says it's three o'clock, the children take three steps forward, but if the lion says it's dinner time then he/she chases the children back to a predetermined line; **one-to-one matching** — have the children set the lunch table by placing a fork, cup, plate and napkin at each seat; **math cooking** — activities such as making popsicles (using fruit drinks and popsicle sticks), help children develop skills in number awareness, counting and measuring; **"Five Little Ducks" song** — use colourful pieces of felt to make five little ducks, including a mother and father, and act out the song on a flannel board; and **matched cards** — make a set of numbered cards and a set of object cards and then match each numbered card with an object card (World Books, 1987; Stravos, 1987; Inderbaum, 1985).

Reading Readiness

Reading readiness or emergent literacy describes the early stages in a child's development toward literacy, that is, it precedes the conventional reading of print (Spodek, 1991). The group of skills contributing to a successful start in reading awareness include: basic vocabulary, verbal expression, awareness of letters, sentence sense, story comprehension and storytelling (World Book, 1987). Activities that contribute to emergent literacy skills include: **"Simon Says" and the "Hokey Pokey" game**; **storytelling** — find magazine pictures that show children engaged in interesting activities and encourage the children to discuss what is happening; **writing centres** — give children daily opportunities to write by making pencils, pens, markers, paper and other writing materials readily available; the **foot path** — to emphasize the reading readiness foundation skill of directions, such as left and right, draw child-sized footprints from bristol board, colour code the prints (e.g. yellow for left and blue for right) and place the prints in a pattern the children can follow; **greeting cards** — help the children make greeting cards for special occasions; **magnetic or wooden alphabet letters** — have children use magnetic or wooden letters to spell words; **regular visits to the library**; **junk mail sorting** — collect junk mail and have the children sort through it; **reading games** — make a game of finding letters hidden in the kitchen on soup cans, cereal boxes, etc.; and **making up riddles** — for example, "I rhyme with cool. You can swim in me. What am I?" (World Book, 1987; NTA, 1994).

Position and Direction

The group of skills needing consideration in this category include word meanings, relative positions, left-to-right and top-middle-bottom progression, and descriptive language, including opposites (World Book, 1987). Examples of activities that contribute to the enhancement of these skills include: **"Simon Says"** — use this game to have children follow simple directions, such as front/back, under/over; **understanding descriptive words** — for (e.g. hot/cold, fast/slow) — have the children cut out and sort magazine pictures of animals according to fast and slow; **marking time** — provide each child with a ruled construction paper attendance chart and have them mark the squares in a left-to-right order for each day of attendance (this process helps children internalize left-to-right progressions); **"Worm Through the Apple" game** — have the children stand close together in a line with feet apart and let one child be the worm who wiggles through the spaces between the legs (World Book, 1987; Schiller, 1990; Inderbaum, 1985).

Time

Caregivers and parents can help young children understand the concept of time by teaching them the time of day, time of year and birthdays. Activities that contribute to time awareness include: **illustrating the concept of day and night** — have the children browse through magazines with pictures of both daytime and nighttime activities and help them find clues that indicate the time of day (e.g. people eating breakfast); **matching seasonal items** — cut out various patterns for each season (e.g. mittens for winter, flowers for spring, trees for summer and leaves for fall) and have the children match the patterns with the season of the year; **creating a birthday calendar** — the children's birthdays can be indicated on a large calendar and celebrated when they occur (World Book, 1987; Charmer, 1993).

Listening and Sequencing

Eberts (1991) states that, "Teachers rank understanding of the spoken word as the number one skill area in which parents should help their children prepare for kindergarten." Furthermore, she says that listening is more than hearing, "...it involves learning basic sounds, words, phrases, sentences and the relationship between objects and their use." In the context of the preceding remarks, skills in this category should include sound recognition, story recall and paying attention. Examples of activities that enhance listening and sequencing skills include: **listening walks** — have the children listen to both quiet and loud sounds, help them identify the different sounds, and see if they can remember any of the sounds when they return from their walk; **retelling simple stories in sequence** — read a familiar story to the children and ask them: what happened first? what happened next? and what happened last?; **following directions** — play the game "Simon Says"; and **recognizing rhyming sounds** — introduce rhyming sounds through rhymes and stories, for example *The Cat in the Hat* by Dr. Seuss (World Book, 1987; Eberts, 1991).

Motor Skills

Motor skills can be classified under: large-muscle or gross motor activities that include skills such as jumping, hopping and throwing a ball; and small-muscle or fine motor activities skills such as colouring, cutting, drawing, buttoning and zipping. Activities to enhance a child's motor skill development could include the following: **animal imitation** — have the children imitate various animals by jumping like a frog or hopping like a rabbit; **kicking and running** — turn the children loose in an open area to play; **follow**

the leader — have the children dance like a ballerina, waddle like a duck, or walk a straight line like a tightrope walker; **riding a broomstick horse** — a broom with a bag over the top can be the transportation for a cowboy or cowgirl; **shadow tag** — on a sunny day in the playground have the children try to step on the shadows of other children; **buttoning and zipping** — attach the following items to a sturdy board: a sneaker with laces, a zipper from a pair of pants, a belt with a buckle, and a row of buttons and buttonholes from a shirt; **dressing up** — in the dramatic play centre, or at home, provide the children with plenty of adult wardrobe clothing so they can practice learning how to dress; and **cutting** — with safety scissors, allow a child ample opportunities for cutting (World Book, 1987; Ebert, 1991; Hammett, 1992).

Socio-Emotional Development

Skills to be developed in this category are: self-help, knowing one's full name and address, the ability to work independently and cooperation. Activities that contribute to social-emotional development include: **helping with centre or family chores** — give children special jobs, such as setting the table or putting away the toys, and praise them afterwards; **cooperative games** — such as parachute play; **"Sharing my Sandwich"** — ask children and guide them on how they would solve the problem of dividing a sandwich amongst three people; and **leader and follower games** — encourage children to play games such as "Farmer in the Dell" and "Mother, May I" (World Book, 1987; Schiller, 1990; Eberts, 1991).

Speaking Skills

By the time a child enters a kindergarten classroom, he/she should be able to take an active part in conversations with the teacher and classmates. Activities to help young children develop speaking skills include: **answering questions** — parents and caregivers can stimulate a child's conversational skills by asking open-ended questions; **direction games** — have children run an obstacle course; **sequencing events** — following a visit to an interesting place, such as the fire station, have the child create a story by describing the experience; and **starting a scrapbook** — have children make a scrapbook of recent events (Eberts, 1991).

Summary

Caregivers and parents play an important role in preparing children for kindergarten success. Formal teaching is not the way to develop kindergarten readiness skills. Centres that promote a variety of interesting hands-on activities that help a child develop socially, emotionally, physically and intellectually through a child-centred curriculum, do much to prepare preschoolers for a kindergarten classroom. Remember, "Whether at a preschool or at home, the best education for young children occurs in a warm and caring environment that provides them with a variety of new experiences" (Eberts, 1991). ◆

Wayne Eastman, Ph.D. is Department Coordinator of Early Childhood Education and Access Programs at Westviking College of Applied Arts, Technology and Continuing Education in Corner Brook, Newfoundland.

References

Charner, K. (1993). *The Giant Encyclopedia of Theme Activities for Children 2 to 5.* Mt. Rainier, Maryland: Gryphon House.

Eberts, M. and Gisler, P. (1991). *Ready for School?* New York: Meadowbrook Press.

Frantz, L., Rottmayer, S., Trickett, M. and Waters, J. (1993). "How Preschool Really Prepares Your Child for Kindergarten." *Parents*, December 9.

Hammett, C. (1992). *Movement Activities for Early Childhood.* Champaign, Illinois: Human Kinetics Books.

Indenbaum, V. and Shapiro, M. (1985). *The Everything Book.* Mt. Rainier, Maryland: Gryphon House.

Newfoundland Teachers' Association — NTA (1994). *Literacy for Life.* St. John's, Newfoundland: NTA.

Schiller, P. and Rossano, J. (1990). *The Instant Curriculum.* Mt. Rainier, Maryland: Gryphon House.

Spodek, B. Saracho, O. and Davis, M. (1991). *Foundations of Early Childhood Education.* New Jersey: Prentice Hall.

Stavros, S. and Peters, L. (1987). *Big Learning for Little Learners.* Livonia, Michigan: Partner Press.

Wilmes, L. (1984). *Felt Board Fun.* Elgin, Illinois: Building Blocks Publication.

World Book Inc. (1987). *Getting Ready for School.* Chicago: Author.

Attention Members of:

- **Early Childhood Coalition Petite Enfance**
- **Early Childhood Educators of British Columbia**
- **Saskatchewan Child Care Association**

The above provincial organizations have recently joined the affiliate structure with the Canadian Child Care Federation. When you become a member of an affiliated provincial organization, you automatically become a member of the CCCF.

If you have paid membership fees directly to the CCCF, you may be eligible for a refund on your CCCF membership fees.

The refund is calculated as follows:

CCCF Membership Expiry Date	Refund
April to June 96	$ 10.00
July to September 96	$ 20.00
October to December 96	$ 30.00

Be sure to keep your membership in your provincial affiliate organization up-to-date in order to receive Interaction regularly.

To apply for your refund, send proof of membership in your provincial affiliate organization to the CCCF.

ASK YOUR HEALTH PROFESSIONAL

Sudden Infant Death Syndrome (SIDS)

So Many Missing Puzzle Pieces

Did you know that SIDS is the *leading* cause of death of children under one year of age? Every week in Canada, six infants die of SIDS. Seemingly healthy babies fall asleep in their cribs, strollers, car seats or parents' arms and never wake up.

There are no tests to predict a child's susceptibility to SIDS and there are no detectable warning signs. Death is the first sign of SIDS. Sudden Infant Death Syndrome, as a cause of death, can only be confirmed after an autopsy rules out any possible reason for the baby's death. Researchers do not know what causes SIDS or how to prevent it.

So far, this is what we do know about SIDS —

- The peak age for SIDS is between two and four months of age, although it can occur anytime during the first year of life.
- SIDS occurs more often in the winter.
- Aboriginal infants' risk of SIDS is to three to four times higher than it is for non-aboriginal infants.

SIDS is not:

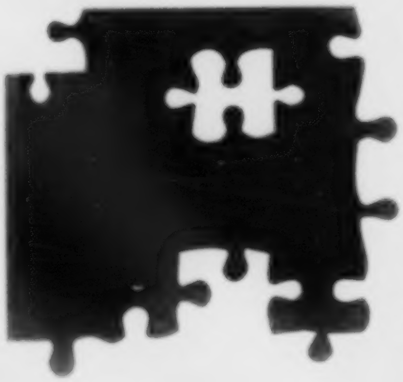
- contagious or infectious
- considered hereditary
- caused by neglect or abuse.

Those most likely to be at risk of SIDS include:

- low birth weight babies
- children of multiple births
- boys, slightly more than girls
- babies born to mothers who did not receive prenatal care, or who smoked or abused drugs during their pregnancy
- children of teenage mothers.

(The Canadian Foundation for the Study of Infant Deaths, 1994).

It is important to keep in mind that, even though some infants may be more at risk, they still make up the smallest percentage of all the infants who die of SIDS. Most infants who die this way show none of these risk factors.



Several practices have been identified that may reduce the risk of SIDS in *all* infants:

- Position infants on their backs or sides for sleep, not on their tummies. There are certain health conditions that may warrant positioning on the tummy and physicians will instruct parents in these instances. It is not necessary to place infants in this sleeping position once they are able to turn on their own from back to tummy.
- Attempt to eliminate infants' exposure to second-hand smoke before and after birth.
- Keep children comfortable but not overheated. If the room temperature is comfortable for you, then an infant should fine, too. Avoid overdressing babies or covering them with too many blankets while they sleep.
- Breastfeeding has significant benefits.

(Health Canada, et al., 1993).

Why any of these practices may reduce the risk of SIDS is still unknown. Even when these reduction factors are in place, infants have died from SIDS.

Researchers have made some headway into understanding the central nervous system and the regions of the brain that control breathing, heart rates and the monitoring of carbon dioxide and oxygen levels in the body. Unfortunately, their findings cannot answer parents' questions about why their healthy baby died. SIDS research has much to explore.

Considerations for Centre Caregivers

Caregivers, like parents and physicians, cannot do anything to prevent a SIDS death. Parents must be reassured that centre staff and emergency response personnel did everything possible to try to save their child's life.

Infants nap once or twice a day, usually for more than an hour at a time. Caregivers should regularly check sleeping infants — don't rely on baby monitors. An autopsy should not reveal that an infant had been dead for some time before he/she was found by caregivers. Of course, no one is suggesting that parents get up throughout the night to check on their sleeping babies.

When an infant is found dead, caregivers must start cardiopulmonary resuscitation (CPR) and call 911 (or the emergency medical services' phone number in their community). Caregivers and directors are encouraged to refer to *Well Beings* for recommended procedures on dealing with the death of a child in a day care centre (pages 240 to 244). ◆

For more information about SIDS, bereavement support groups, local chapters, October SIDS Awareness Month and the 1995 video ***SIDS: A Special Report****, contact The Canadian Foundation for the Study of Infants Deaths, National Office, 586 Eglinton Avenue East, Suite 308, Toronto, Ontario M4P 1P2. Telephone: (416) 488-3260 or 1-800-END-SIDS. Fax: (416) 488-3864. Also check your local telephone directory.*

Written by Deborah Kernested, RN, Health Consultant, Toronto, Ontario. Telephone: (416) 536-9349. Co-author of ***Healthy Foundations in Child Care*** *(1996) with Barb Pimento. Toronto: Nelson Canada.*

References

The Canadian Foundation for the Study of Infant Deaths (1994). *Information about Sudden Infant Death Syndrome* [SIDS].

Canadian Paediatric Society (1992) *Well Beings*. Toronto: Creative Premises Ltd., p. 240-244.

Health Canada, et al. (1993). *Joint Statement: Reducing the Risk of Sudden Infant Death Syndrome in Canada*. Ottawa: Author.

Mandell, K. (September 1995). "Pediatric Alert." *The Baby's Breath*, 22, 3-5.

Pimento, B. and D. Kernested (1996). *Healthy Foundations in Child Care*. Toronto: Nelson Canada, p. 316.

BEST COPY AVAILABLE

Nelvana's
Kids Are Worth It!
Canada's #1 rated preschool TV Show* is now available on home video!
$9.99 EACH
AS SEEN ON CBC
THEODORE
Theodore Tugboat™
Theodore's Big Adventure
Theodore To The Rescue
Whale of a Tug
Theodore's Whistle
SPECIAL OFFER! Receive three Theodore Tugboat posters and thirty Theodore Tugboat colouring sheets as a FREE bonus when you purchase all four Theodore Tugboat home videos at the special introductory price of $9.99 each. Offer expires March 31, 1996.
ONTARIO & WESTERN PROVINCES
TEL: (416) 749-2222, FAX: (416) 749-7845
(800) 268- 0592
PROVINCE OF QUEBEC
TEL: (514) 747-9679, FAX: (514) 747-6906
(800) 361-5944
ATLANTIC PROVINCES
(800) 561-7045
* IN ITS TIME SLOT M-F 10:00 AM

Infants Toddlers

The Transition of Infants to Toddler Programs

From Philosophy and Theory to Practice

by Patricia Robertson

In day care centres across this country, quality early childhood educational practice is taking place. What may not be readily observable on the surface is the philosophical and theoretical underpinnings supporting that practice. One of the areas where this is most evident is in the facilitation of the smooth transition of children from infant to toddler programs.

From Philosophy and Theory to Practice

At the Algonquin College Early Learning Centre (ACELC), early childhood educators follow developmentally appropriate practice in structuring not only each program's curriculum, but in designing all other aspects of the supervision and observation of the children. This practice acknowledges both age and individual differences in supporting each child's growth and development. The former acknowledges the universal, sequential stages that occur throughout early childhood, while the latter recognizes the unique qualities inherent in each child (Bredekamp, 1987, p. 2). This practice is supported by the theories of such experts as David Elkind, Erik Erikson, Magda Gerber and Jean Piaget.

We can learn much from these child development theories as they pertain to transitioning infants to toddler programs. First, continuity should be maintained by providing developmentally appropriate curriculum and practice across programs throughout the centre. Secondly, communication should be ongoing between the staff involved, between staff and parents, and between staff, parents and the centre's supervisor. Finally, careful planning should take place prior to the child's transition in order to prepare him for the changes that lie ahead (Ibid, p 60-61).

Factors for Consideration

The following discussion will examine the variables of continuity, communication, and planning and preparation as they relate to the transition of infants to toddler programs.

Continuity

It is easy to pay lip service to the need for a centre-wide philosophy towards quality child care when examining the transitioning of children from one program to the next. What exactly does it mean, however, to put "developmental appropriateness" into practice? In part, it refers to the creation of common ground between the ongoing developmental requirements of each child and the structure within each centre.

"Infants" and "toddlers," as well as "preschoolers," can run the risk of being separated by more than just nomenclature, legislative dictates and walls. To the extent that the staff of individual programs within each centre work in isolation in designing curriculum, daily schedules and routines, the greater the difficulty there will be in transitioning children and families into subsequent programs. The teachers at the ACELC attempt to avoid this through ongoing formal (i.e. staff and team meetings) and informal (i.e. lunch break chats) dialogue. We don't always agree on certain practices, but we find it is easier to solve problems and to come to consensus on various issues (such as infant to toddler transitions) with all staff in agreement on the philosophy behind the practice. At this point, I will examine the factor of communication, arguably the most critical of all.

Communication

In order to facilitate as smooth a transition as possible from infant to toddler programs, it is imperative that open lines of communication, both verbal and written, be maintained. This communication should flow between the staff involved, as well as among the staff, the parents, and most important of all, the children. Ideally, the supervisor of the centre should be kept apprised of information being shared. Not only is she in a "need-to-know" situation, but she is also in an ideal position to facilitate problem-solving if the lines of communication break down.

Files are maintained on each child in the centre. They are stored in the main office area and contain all records pertaining to each family. As needed, written communication is entered into the file by any staff member, and/or the supervisor. Through this practice, a comprehensive record is maintained on each child pertaining to all aspects of his care. In addition, memoranda are used between the staff, between the staff and the supervisor, and with the parents in order to expedite the sharing of information.

At the ACELC, the infant program staff are kept up-to-date on potential openings

within the toddler program through dialogue with and memos from the supervisor. Movement from one program to the next can only take place if a toddler leaves the centre or moves to the preschool program, and if there is an infant in the program who is chronologically and developmentally ready to proceed. If there is no infant ready for transition under those circumstances, parents of toddler-aged children on the waiting list are contacted.

It is essential to ensure that the fledgling toddler remains a part of the communication surrounding the transition process. Although parents act as advocates in the best interests of their child, verbal interaction and modelling with the child keeps him an active participant in the transition process. Elaboration on this issue follows in the section on planning and preparation.

The infant program operates under the system of "primary caregiving." Two of the teachers have three families each, and the third teacher accommodates four. These groupings are not necessarily organized by the child's age or stage of development. Each child's primary caregiver is responsible for daily written summaries on that child's routines and behaviours, new-parent interviews, verbal and/or written communication of a serious and/or confidential nature, observations, and child developmental profiles. After an infant of any given primary caregiver moves to the toddler program, she accepts the next infant/family to enter the program.

Invariably, strong emotional bonds are created over time between the infant and family members, and the primary caregiver. These relationships, predicated on mutual trust and respect, support an environment conducive to communication on many levels. Physical and emotional preparedness for the potential program shift is underway long before an infant transfers to the toddler program. With that in mind, I will look at how the ACELC infant and toddler program staff plan and prepare for infant to toddler transitions.

Planning and Preparation

The infant program comprises 10 children and three full-time teachers. The toddler program accommodates 15 children, along with three full-time teaching staff. In addition, there are morning and afternoon "floater" teachers as relief staff. Each toddler program teacher is responsible for a group of five children. While the five eldest toddlers comprise one group, in part to facilitate eventual transition to the preschool program, the remaining 10 children are organized less by age, and more by their individual developmental status. Consequently, greater flexibility can be maintained in deciding into which group the transitioning infant will be placed.

The staff of the infant and toddler programs at the ACELC have devised an instrument, or tool, that can be used by the staff with all infants and their families that are facing the prospect of transitioning from the infant to the toddler program (see page 27). The purpose of this tool is to offer a consistent and comprehensive framework by which the staff involved may communicate the necessary information across programs and with the parents. The tool has been designed to allow for the uniqueness of each child and his family.

This transition tool is not intended to be used independently, but rather in conjunction with the infant's personal developmental profile. These profiles, which are organized by developmental domains and based upon information gathered from a variety of ongoing observations of the children, are completed by the child's primary caregiver in the infant program every three to four months, and finally, within the month prior to the infant's transition to the toddler program. They are compiled in order to track the child's progress for the benefit of both teacher and parent, and to influence curriculum design. The information contained in the profile is consolidated with ongoing details gathered from the parents on the child's behaviour, routines, and daily schedule at home. The information provided by this 24-hour overview of the child's day is synthesized for use in the transition tool. The toddler program teacher who is accepting the infant into the toddler program is then afforded a comprehensive picture of both the child and his family.

As has been previously indicated, the infant program staff do not wait for an opening in the toddler program to prepare the older infants and their families for potential transition. Lines of communication remain open for discussion between the two programs' staff and the parents of the eldest two or three infants. That fact, combined with a sound understanding on the part of the infant staff of the routines, daily schedule, and curriculum of the toddler program, conspires to provide an environment conducive to informed decision-making and thorough preparation for each child's move.

Since an opening in the toddler program can materialize anywhere from within a few days to a few months, this preparedness is not a luxury but a necessity. For example, an infant could be demonstrating signs of readiness for the toddler program in his cognitive, social/emotional, receptive/expressive language, and physical developmental domains, but not be showing evidence of strong self-help skills, such as eating independently with a spoon or settling to sleep by himself. The primary caregiver would share her observations with the child's parents and her co-workers, inviting discussion. Based upon that communication and her own observations, the primary caregiver would modify the curriculum of the infant program for that child in order to incorporate opportunities for increased learning in those particular areas.

An infant and his family also need to be prepared for the realities of the toddler program's curriculum, daily schedule and routines. Although the infant, toddler, and preschool programs at the ACELC acknowledge the needs of the individual child in planning curricula and schedules, realistically certain expectations of each child are anticipated prior to transition in order to facilitate his feelings of belonging and acceptance in the toddler program.

If the toddlers are sleeping on cots instead of cribs, which is a developmentally appropriate practice, then efforts should be made to allow the infant to sleep on a cot while still a member of the infant program, and well in advance of the transition. If the parents choose to introduce their child to a bed at home at approximately the same time, this new skill is reinforced. Another example might entail the infant's shifting from the use of a high chair during snack and lunch times to sitting at a table and chair. The provision of these resources and the establishment of these routines for the older infants in the infant program will result in fewer disruptions to each child's routine once transition has taken place.

Special Considerations

Special attention and consideration should be given to the child with exceptional needs, especially if these needs incorporate developmental delays. It is imperative to keep all communication current, especially between the primary caregiver and the child's parents. A parent who is in denial about her child's capabilities may misunderstand a teacher's inclination to keep the child in the infant program in order to best meet his needs, although the child may be of toddler age. This difficulty can be compounded if children younger than her child are transitioned into the toddler program ahead of her own. In this instance, a sensitive caregiver will empathize with the parent's concerns, and will make decisions upon which they can mutually agree. It is with situations such as this that the supervisor's more objective perspective and input can prove to be invaluable.

On occasion, a family may experience stressors that may or may not have been anticipated, such as a sudden illness in the family. With this disruption comes the realization that, despite careful planning, the expected date for the transition of this particular child to the toddler program is best delayed for an indefinite period of time (at least until the family has regained its equilibrium). Once the stressor within the family has been alleviated, that child can take the next available opening in the toddler program. Since the infant program's curriculum is designed to meet the needs of each of the ten children at any given time, it would be anticipated that the delay would not result in any adverse effects on the child and family.

Sound early childhood educational practice is supported by identified philosophy and theory. The teaching staff at the Algonquin College Early Learning Centre use the philosophies and theories that serve as a foundation for developmentally appropriate practice to influence the transitioning of infants to toddler programs. ◆

Patricia Robertson is an early childhood educator in the Infant Program at the Algonquin College Early Learning Centre. Patricia recently graduated from the University of Ottawa with a Master of Education.

References

Bredekamp, S. (1987). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth Through Age 8.* Washington: NAEYC.

For Further Reading

Balaban, N. (July 1992). "The Role of the Child Care Professional in Caring for Infants, Toddlers, and their Families." *Young Children, 47*(5), 66-71.

Cataldo, C. (1983). *Infant & Toddler Programs: A Guide to Very Early Childhood Education.* Reading, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.

Daniel, J. (Sept. 1993). "Infants to Toddlers: Qualities of Effective Transitions." *Young Children, 48*(6), 16-21.

Gonzalez-Mena, J. and Eyer, D.W. (1989). *Infants, Toddlers, and Caregivers.* Mountain View, California: Mayfield Publishing Company.

Honig, A.S. (March 1993). "Mental Health for Babies: What Do Theory and Research Teach Us?" *Young Children, 48*(3), 69-76.

Algonquin College Early Learning Centre

Transition Form for Promotion to Toddler Program

Date: ______________________

Child's Name: ______________________

D.O.B.: ______________________

Date of Promotion: ______________________

Primary Caregiver: ______________________

Orientation Schedule: ______________________

1. Family names and relationships (including pets):

____

____

2. Self-help skills (manual dexterity at finger or spoon feeding, dressing undressing skills, toileting, etc.):

____

____

3. Social Emotional maturity (peer & adult interaction skills, stranger anxiety, etc.):

____

____

4. Cognitive abilities:

____

____

5. Gross motor skills:

____

____

6. Feeding requirements (dependence on bottle, readiness for regular food, etc.):

____

____

7. Sleeping routine (time and duration, special blankets or stuffed animals, etc.):

____

____

8. Other comments (favourite activities, special concerns, habits, etc.):

____

____

(January 1994)

DAE-DAP

Making Sensitive Assessments of the Development of Infants and Toddlers

by Sue Martin

Sue Martin

Developmentally Appropriate Evaluation (DAE) is a significant component of Developmentally Appropriate Practice (DAP). To have quality appropriate practice in our work with infants and toddlers, we must plan, carry out and evaluate every part of our role and responsibility, paying attention to the needs of the children and the families we serve.

Financial constraints, changing social problems and a myriad of increased expectations have led many early childhood educators to be demoralised. This is currently true for those of us in Ontario who have recently seen deep cuts to our provincial budget that will affect child care dramatically. The opposite trend is much harder to establish, but it has never been more important, not just to sustain our standards of practice, but to enhance them in ways that demonstrate our commitment to children, our professional status and the high quality of our service delivery. If we see current challenges as two steps forward and then one step backwards, the general trend will still be positive even if the progress is slow!

There is a cycle of improvement that is possible. We can see that all components of practice require planning, careful maintenance and reflective evaluation. Developmentally Appropriate Practice is dependent upon this systematic evaluation of the development of infants and toddlers. This involves observing and ascertaining the needs of individual young children, reflecting upon the group's functioning and the effectiveness of the environment, and planning for the children on the basis of our observations. If we don't observe the children, how can we judge the appropriateness of the program we offer?

Appropriateness of Evaluation Methods

Recently, the concept of appropriate practice has broadened to embrace societal, cultural, economic, ethnic, religious, familial, as well as developmental appropriateness. These same concepts are equally applicable to appropriate evaluation. Evaluation must be carried out in a manner that takes into account all aspects of the young child's individuality and identity. Hills, in *Reaching Potentials* (1992), points this out by saying "Assessment strategies that are not sensitive to cultural differences in learning style and rate and those that are not designed for children from linguistically diverse backgrounds cannot provide an accurate picture of children's strengths and needs." Without appropriateness of methodology, the outcome of any evaluation will be faulty. This issue is as significant with infants as with older children.

Emphasis on the evaluation of each individual infant or toddler, rather than on the group, is necessary if we respect every young child. The best way of doing this is to plan for opportunities to capture the moment, whenever the moment occurs. Having systems for writing regular running records, notes for anecdotals and having a still or video camera and a tape recorder can help you to keep a permanent record of a transient moment in the child's development. Early language and first demonstration of skills are important for sentimental reasons as well as the more formal developmental reasons!

Naturalistic Observation

Naturalistic observation enables adults to see children perform in an optimal way, in familiar surroundings. "Naturalistic observation requires as little interference with children's behaviour as possible," explains Bentzen (1993). This kind of evaluation avoids stress and focuses on true ability rather than the inferred failures that are typical of many testing instruments.

Reliability and Validity of DAE

There tends to be an over-reliance on checklists as the method of choice for recording developmental information about infants and toddlers. While they can have their use, observers should be aware of the various biases that can exist in the checklist itself, and the requirement to make inferences about the child at the time of recording, instead of later.

Appropriate evaluation must be both reliable and valid. Because appropriate evaluation depends upon naturalistic observation, the bias of a 'standardized' measuring tool is almost eliminated. With developed skill, educators are able to carry out observations in both the participant and non-participant modes and thereby focus on the abilities of the individual, rather than identify weaknesses, failures or skills that haven't yet emerged. An appropriate process of evaluation is positive in nature and is likely to have the effect of boosting the child's confidence by acknowledging achievements.

If we trust the infant to develop, we should have little need for over-structured plans. What interests the child should be the basis of her curriculum; we need to observe the interests, support the motivation and extend the learning. Vygotsky (1978) offers us an explanation of the adult's importance in this child's activity: "the zone of proximal development" theory highlights the extension of skill and understanding that can occur with an adult's help. Observing the interactions between the adult and the infant or toddler is helpful. Frequently, the adult extends the child's thinking without being consciously aware of doing so. The educator may have the opportunity to observe this in a participant mode if a video camera is available. The child-centred curriculum involves the adult.

What we need to do is evaluate the child's performance, but without looking at our own involvement in the child's activity, the observation will not be complete or make much sense. Appropriate curriculum needs to evolve to be more responsive than a construction of activities to address children's supposed defects, goals to achieve the "next" developmental stage, or some externally imposed theme. This is facilitated by DAE.

The Context of the Child

Many people, especially the parents, family, caregivers and teachers, are parts of the social environment. Any evaluation process must factor in all the components of the child's experience if it is to be appropriate. Bronfenbrenner's (1986) ecological model, which demonstrates elements of the child's social environment, provides us with an understanding of the systems that comprise the child's experience. Without acknowledgement of the child's context, behaviour cannot be understood. I don't suggest we should judge the parenting style, socially determined behaviours or the kind of family. Much more important is the need to understand the value system and ethos of the family to enable us to interpret the child's demonstrated behaviour. The younger the child, the less direct the influence of the other systems but, however young, the infant or toddler develops in a social context which shapes his/her inner construction of reality.

Observing the infant or toddler requires understanding of the social relationships and their significance. As parents are partners in the care of the very young child, they constitute the core of the social context. Working as a team, the adults can gain mutual understanding and be more likely to assist each other in providing for the young child's commonly perceived needs. Evidence of bonding or attachment to the parent and caregiver is clearly observable. Bowlby (1958), Stern (1973) and Klaus & Kennel (1976) each identified the characteristics of maternal attachment. "Cyclical synchrony" is the term Brazelton (1975) uses for this deep connection. It is entirely possible that this early humanising influence determines the path of the infant's development: consequently we would be failing if we did not attempt to observe it.

Observing Maturation

Biological processes of maturation have been de-emphasised in the last few decades by educators who believe that the young child's development is more dependent upon environmental factors. Now that we understand more about genetic predispositions and potentials, we must revisit the "nature versus nurture" debate with appreciation of the enduring characteristics of individuals and the part that heredity and biology have to play. The cephalocaudal and proximodistal sequences of physical skill development are the easiest aspects of the infant and toddler's development to observe. The sequences are relatively predictable. The timing of skill acquisition varies quite considerably but is straightforward to record.

Temperament

When observing infants and toddlers, we need to recognize the enduring characteristics of genetically determined patterns of behaviour indicating temperamental styles. Early research by Thomas et al (1963) has been confirmed by numerous other studies. Giffin (1991) offers behavioural signs of pathology in personality development, but early childhood educators need to look at atypical as well as typical behaviours to appreciate the infant/toddler's individual patterns.

The Senses

Educators who respond effectively to the cues of infants and toddlers will observe the behaviours of young children with any sensory deficit: their responses to stimuli will differ from the norm or they will exhibit no response. Frequently, the professional notices these things even when a parent hasn't picked up on them. This is because the educator has accommodated to "typical" responses, and will notice "atypical" behaviour. Educators must document these observations and share them with parents, ensuring that appropriate professional referrals are made. Early detection of sensory difficulties such as visual or auditory acuity deficits can usually be remedied quite easily so that long-term cognitive problems can be avoided.

Sensori-Motor Behaviour

Infant and toddler caregivers know about the amazing changes in physical skills as the young child progresses through these stages. The importance of the very young child's active engagement with a safe but stimulating environment is essential for cognitive as well as physical development. As observers, we need to identify the infant's learning about her world from the actions she performs on elements of that world. The schemes that she builds are her internalized understandings of the world (Piaget, 1952). If we are to observe the evidence of sensori-motor

SUE MARTIN

Students at Centennial College observe two infants in their child development class. Suzanne, the infants' teacher, plays with the babies in front of the class.

intelligence we need to look closely at the infant's specific behaviours, early language and mistakes.

Communication

Parental and caregiver responses to infant cues reinforce early deliberate communications. The acquisition of language, although complex, clearly involves experimentation, imitation and reinforcement, all of which are readily observable. Although posture, gesture and expression can be recorded successfully when evaluating communication, the documentation or audio recording of all sound production can be helpful in evaluating language development. Language samples can be analyzed for the use of symbolism, semantics, grammar, vocabulary, articulation and communication effectiveness.

Quality Care Indicators and Evaluation

The Canadian Child Care Federation states that "quality child care serves the best interests of children and families in a partnership of parents, professionally trained care providers, all levels of government, training institutions, and provincial and territorial and national organizations who carry out complimentary responsibilities" (Canadian Child Care Federation, 1991). The key indicators of quality care are usually characterized in terms of centre size, staff turnover, staff training, ratio, space, equipment, environmental components and quality of interaction.

It is important to acknowledge the more subtle and less measurable aspects of the child's experience, such as stressors. There is evidence that the stress produced from early high expectations is either counter-productive or at least not effective. Elkind (1981) cites many examples of the negative effects of overly high expectations. When evaluating observational data, an appreciation of the infant or toddler's context is necessary to make valid inferences. Using research data regarding the components of a quality infant/toddler environment can provide a benchmark for evaluating this context.

Parents as partners

Parental involvement is possible in all stages of developmentally appropriate evaluation. "Frequent and two-way open communication with parents is the foundation for building parent-teacher relationships and for involving parents as partners in their children's education" (Jones, 1991). For appropriate evaluation of very young children to occur, it is essential to include parents in the team of caregiving adults in the child's life; they will always have perspectives to offer which contribute to the broad knowledge of the child and they are the key people in the child's life who have the strongest feelings, closest bonding and ultimate responsibility for the child.

For infants or toddlers there need to be communication systems established so that up-to-date observation and other information can be exchanged regularly. The links not only support the emotional well-being of the young child but also assist the adults in the child's life to make appropriate decisions about his/her needs and development.

When we observe the young child's responses to the construction of the environment that we provided, we can assess whether it meets the developmental needs and interests of each child. When assessments are made outside the familiar early childhood settings, they can be unreliable and provide an incomplete picture of the young child's abilities. When we emphasize continuous, ongoing observation, we are underscoring the responsibilities of the caregiving team. With this assumption there is acknowledgement of the weight of responsibility to observe as objectively as possible, to analyse the content of the recordings with valid inferences and to respond to the findings by creating and modifying curriculum and guidance strategies to fit the child's needs. Although, on the surface, observation might appear to be rather casual, it is in fact a more systematic approach to evaluation than the more traditional assessment methods and it provides a more challenging way of evaluating components of curriculum than most currently employed. Puckett & Black (1994) explore the issue of the authenticity of assessment and assert that "assessment information must be used to change the curriculum to meet the individual needs of the children." They do not claim that the process is easy — but that it is essential!

Portfolio Development

Observation of children in their everyday pursuits fits well with the evolving focus on the portfolio philosophy of assessment. Portfolio advocates such as Farr & Tone (1994) and Martin (1994) focus on the ongoing recording of observation as the key component of the portfolio; other aspects involve regular appraisal and updating of records, involvement of parents and families in the collection and evaluation of the material collected, examples of the products of the child's work and play, collections of photographs and any other technologically assisted data collection such as audio recordings of language, pertinent health information and contextual data. The portfolio assessment approach considers every aspect of the child's life and forms a profile that addresses the interacting holistic nature of every individual. With an emphasis on the process of development, there is also an inclusion of the products which might illustrate that development. Over time, the portfolio provides an overview of the individual's pattern of development and the significant life experiences.

Development of Observation Skill

Professional observation requires knowledge of child development and methodologies for recording, the skill to record information as objectively as possible, and the application of knowledge to analyse the data and make valid inferences that can form the basis of adult response to the child. Cartwright & Cartwright (1974) understood this when they explained, "...only behaviour can be observed; the processes and the characteristics which caused the behaviours are out of sight. They can be inferred, but they cannot be observed..." This knowledge base and skill acquisition takes a long period of study, professional development opportunities and much practice. While we try to be as objective as possible, we need to be able to make professional judgements: "...there is subjectivity involved in techniques of observation...without daring to be subjective, objectivity does not come. Observation will remain at the level of prejudice, unable to distinguish between what actually happens and their judgements about what happens" (Isaksen, 1986).

This is the dilemma for teachers: when to make judgements and when to avoid subjectivity. Obviously we need to make our judgements appropriate. Many educators believe that they are effective observers but they merge their perceptions with interpretations without

realising the inappropriate subjectivity that this can lead to. The separation of observed fact from interpretation is, however, an essential part of the process of the teacher's skill development. Early experience in observation is more likely to be successful if it uses narrative styles rather than rating scales, checklists or other interpretative methods of recording that require identifying, categorising and analyzing behaviours in one process. Understanding the strengths, weaknesses and possible uses of a wide variety of recording methods enables the adult to select the most appropriate way of gathering the information that is needed. Few teachers would disagree with the idea that observation is the key to developmentally appropriate practice, but they may not realise that their skill needs sharpening!

Planning to Observe

Of course, a belief in the necessity for systematic observation is essential but it needs to be reinforced with action. Structuring time, setting up recording systems, organizing team meetings, using available technological facilities, identifying processes for securing valid inferences and establishing confidential storage and efficient retrieval protocols are the practical challenges that need to be addressed. It may be possible to dovetail new observation methods into existing reporting systems, but if a child care centre wishes to shift its approach to embrace observation and portfolio philosophy, it is likely that existing systems that had been developed under a differing notion of evaluation methodology would not be appropriate.

Analysis of Data

It is not only the recording component that presents the challenge. More difficult is the effective analysis of the data. Here is the gap for many teachers because their inferences are less than carefully drawn considerations. They may lack the support of any validation or make inferences that are insupportable. Ensuring that every statement of evaluation can be and is supported by the application of reputable theoretical explanations of the behaviour, reference to reliable norms and possibly the confirmation of a fellow professional's opinion are the only processes that can validate the evaluation. [For a detailed explanation, see Martin (1994)].

Of particular use to infant or toddler educators are appropriate norm referencing tools. Two examples are Allen & Marotz (1995) and Sheridan (1987). Whichever is used, there must be sensitive interpretation and strict avoidance of terminology that implies failures or deficits. Use of theoretical models to explain observed behaviours is an enormous challenge for both students and educators. It is essential to the evaluation of the development of infants and toddlers that we use well researched and tested theories. First attempts to use theoretical models may be worded awkwardly; practice and keeping up-to-date with current research are necessary for the process to succeed. Anything less than this leaves us open to criticism from those who want to use standardised assessment tools because they have concern for the validity of the evaluation process. Indeed, there is some similarity between these two approaches even though they may seem divergent; they both conform to checks of reliability and validity in the traditional sense. The observation approach, however, requires the tool of measurement to be applied on the data after it has been collected rather than, in the traditional approach, as part of the data collection system itself.

Summary

The key components of developmentally appropriate evaluation are:

- the objective recording of the detail of the child's behaviour;
- the selection of appropriate methodologies for recording;
- professional team work that includes parents in information collection and analysis;
- the recognition of personal biases and professional perspectives of the observer;
- the emphasis on the process of individuals' pattern of development;
- the necessity for ensuring that the evaluation of observations is based on objective data rather than casual perceptions;
- the thorough validation of inferences drawn from the observational data;
- the careful use of theoretical models and normative profiles to support developmental inferences; and
- the belief that in the observation of behaviour we reach the best understanding of each individual's development and a richer appreciation of the patterns of the development of all children.

Developmentally appropriate evaluation and developmentally appropriate practice are clearly allied. ◆

Sue Martin trained as a kindergarten teacher at the Froebel Institute, University of London, England. She has experience working with children in a range of settings and has taught in British Colleges of Further Education. Sue currently teaches early childhood education students at Centennial College (Scarborough, Ontario) and practising kindergarten teachers at the University of Toronto's Faculty of Education. Published in Canada, the U.S.A., and the U.K., Sue has authored numerous journal articles, contributed to the book ***Child Care and Education: Canadian Dimensions****, edited by Isabel Doxey (published by Nelson Canada), and is the author of* ***Take a Look: Observation and Porfolio Assessment in Early Childhood****, published by Addison-Wesley in 1994.*

References

Allen, K.E. & Marotz, L. (1995). *Developmental Profiles: Birth Through Eight*. New York: Delmar.

Bentzen W.R. (1992). *A Guide to Observing and Recording Behaviour: 2nd Ed.* New York: Delmar.

Bowlby, J. (1958). *Child Care and the Growth of Love*. London, England: Penguin.

Bronfenbrenner, U. (1986). "Ecology of the family as a context for human development." *Research perspectives in Developmental Psychology* (vol. 22).

Cartwright C. & Cartwright G. (1974). *Developing Observation Skills*. New York: McGraw-Hill.

Canadian Child Care Federation (1991). *Statement on Quality Care*. Ottawa: Author.

Dittman, L. (Ed.) (1984). *The Infants We Care For*. Washington: NAEYC.

Elkind, D. (1981). *The Hurried Child*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.

Farr. R. & Tone B. (1994). *Portfolio Performance Assessment*. Orlando, Florida: Harcourt Brace.

Hills. T. (in Bredekamp S. & Rosegrant T.) (1992). "Reaching Potentials: Appropriate Curriculum and Assessment for Young Children." *National Association for the Education of Young Children: Volume 1*. Washington: NAEYC.

Isaksen J.G. (1986). *Watching and Wondering*. Mountain View, California: Mayfield Publishing.

Jones L.T. (1991). *Strategies for Involving Parents in their Childrens Education*. Indiana: Phi Delta Kappa Educational Foundation.

Klaus, M. & Kennell, J. (1976). *Maternal Infant Bonding*. St Louis: Mosby.

Martin S. (1994). *Take a Look: Observation and Portfolio Assessment in Early Childhood*. Toronto: Addison-Wesley.

Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. Madison, Connecticut: International Universities Press.

Puckett M.B. & Black J.K. (1994) *Authentic Assessment of the Young Child*. Columbus, Ohio: Merrill.

Sheridan, M. (1987). *From Birth to Five Years: Children's Developmental Progress*. London, England: NFER — Nelson.

Stern, D. (1973). *Mother and Infant at Play*. New York: John Wiley & Sons.

Thomas, A. et al. (1963). *Behavioral Individuality in Early Childhood*. New York: New York University Press.

Vygotsky L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Weissbourd, B. & Musick, J. (Eds.) (1991). *Infants: Their Social Environments*. Washington: NAEYC.

Wortham, S. (1995). *Measurement and Evaluation in Early Childhood Education*. Columbus, Ohio: Merrill.

BEST COPY AVAILABLE

RESEARCH UPDATE

First Steps Needs Assessment

A Collaborative Process to Yield Relevant Educational and Resource Materials for Practitioners and Parents

by Linda McDonell, Valerie S. Kuehne, Beverly Boisseau and Lee Harrison

Introduction

A unique project began in British Columbia early in 1994 with the goal of developing: curriculum for early intervention and early childhood practitioners working with infants and toddlers at risk; and resource materials for the parents of those children. While early intervention workers (Infant Development Program consultants) and early childhood educators frequently work together and often provide services and programs to the same children and their families, there has been little formal collaboration between the two groups to develop joint educational opportunities across the two disciplines. The First Steps project provided an exciting new opportunity to support such a collaboration. At the outset of the project we also recognized that while there appeared to be consensus that many parents would benefit from support resources, typically, parents are not asked what resources would be most helpful and useful to them. The project principals determined that consultation with parents would be critical to the effectiveness of resources developed. Thus, at the heart of the project was a strong commitment to involving the key stakeholder groups in a consultative and collaborative way, both through Steering[1] and Advisory Committees[2] to the project as well as the broader community.

The project goal was *to develop high quality and accessible educational resources for parents of infants and toddlers, and professional child care providers, early childhood educators and infant development consultants.*

The First Steps Project was developed in two phases. The needs assessment aspect of the project (Phase One), began early in April 1994, and continued through May 1995. The second phase, focusing on curriculum and resource development, began in November 1994, and was expected to be completed at the end of March 1996.

The needs assessment comprised three components including: community focus group discussions; a questionnaire that was distributed to participants of community discussions; and a survey of literature relevant to the care and development of infants and toddlers. A summary of each part of the needs assessment follows.

Parent and Practitioner Community Focus Groups

The focus group consultations were organized to take place in August and September of 1994. Community coordinators were identified in each of the nine communities selected for meeting locations. These coordinators included individuals associated with ECEBC provincial branches, the Infant Development Program (IDP) of British Columbia and in some cases the local Native Friendship Centres. The coordinators arranged meeting space and identified and contacted potential participants to attend both the practitioner and parent focus group meetings.

The focus groups were organized to allow participants opportunities to discuss the roles and responsibilities related to the care of infants and toddlers, the challenges associated with these roles and responsibilities, and the training and resources they believed would support them in meeting the challenges they experienced. Participants were also asked to explore their preferences for delivery of training/resources and the perceived barriers to accessing the various delivery options they suggested.

Focus Group Meeting Locations

Parent and practitioner discussion groups were held in several communities in a number of different regions including: North East, North West, and Central BC; the Lower Mainland; and southern Vancouver Island. As the participation rate of parents in the initial meetings was comparatively low, additional meetings were held in Powell River on the Sunshine Coast, North Vancouver, and Vancouver several months later. Two meetings were also held in the North Okanagan to focus more specifically on aboriginal issues related to the care and development of infants and toddlers.

PARENT FOCUS GROUPS

Description of Parent Participants

Nineteen of the 35 parent focus group participants provided demographic information to the project. These respondents ranged in age from under 20 years (10 per cent), to 20-29 years (38 per cent), and 30-39 years (32 per cent), with the balance of respondents 40-49 years (17 per cent). More than 90 per cent of these parent respondents were female. Sixty-nine per cent were married or living with a partner and 31 per cent were single. Income level ranged from under $10,000 per year (16 per cent) to $50,000 or more (just over 20 per cent). The largest proportion of respondents were in the $10,000-$19,000 income category (31 per cent) with the remainder in either the $30,000-$39,000 category (10 per cent) or $40,000-$49,000 (16 per cent). All respondents had children 10 years of age or under, with 78 per cent of them with children under three; each of these

1 The Steering Committee comprised the organizations involved in the development phase of the project. These partners included: Early Childhood Educators of BC; Infant Development Programs of BC; Malaspina University College; Ministry of Skills, Training and Labour; University College of the Fraser Valley; and the University of Victoria.

2 The Advisory Committee comprised representatives from various stakeholder groups including parents, organizations representing parents and families, professional associations, multicultural organizations, front-line practitioners, and government.

parents indicated they had children with some form of support need.

Participants represented a number of parent stakeholder groups. The largest proportion of questionnaire respondents (53 per cent) described themselves as parents only. Equal numbers of respondents represented parents and/or practitioners sensitive to the needs of parents from different cultural groups (26 per cent) and practitioners working in support services and other related programs for parents (26 per cent). Eleven percent of respondents indicated that they represented organizations providing support to parents. Other stakeholders represented at the meetings were government workers responsible for providing services to parents, early childhood educators (including special needs educators) and Infant Development Program consultants providing direct service to parents and post-secondary instructors in either early childhood education or Infant Development Programs.

Parent Discussion Themes

The range of challenges and resource needs described by parents in both the initial and later focus group meetings resemble each other quite closely. The themes listed below represent highlights only of the challenges and needs most frequently expressed at the meetings. The remarks in quotation marks are verbatim comments of the focus group participants.

Working/Partnering with Professionals

Challenges: Parents talked about the challenges faced when dealing with a whole variety of professionals. Their messages were often powerfully stated. One father who recently immigrated to Canada talked about the difficulties of working with professionals providing services to his daughter with special needs. He said, "Professionals take your hope away." Another woman spoke of how she was intimidated and disempowered by the attitude of professionals that *they* know best.

Resource Needs: Parents said they needed help to find resources and supports that fit with their particular family needs. They wanted materials that would help them convince professionals to "value the strengths of children and their families while also recognizing their needs" and to "acknowledge parents for what they know."

Finding/Accessing Resources and Support Services

Challenges: Parents spoke of how they struggled to ensure that their children, especially those children with special needs, wouldn't get lost in the system. They described service and support systems that were inflexible and costly — one young mother said that even if the resources she needed were free they were still too costly — just the cost of transportation alone made them inaccessible to her.

Resource Needs: Parents suggested that they needed more information about what was available in their communities and they needed those resources to be user-friendly and appropriate to a variety of cultural groups. They wanted to find ways of encouraging better communication between agencies and establishing a central place where they could obtain information about resources and support services.

Relationships/Interactions with Children

Challenges: Parents expressed challenges in handling discipline problems and keeping their children interested and stimulated throughout the day, especially in the north where children must spend long hours indoors. They expressed concerns about knowing when their child was ready to move to the next stage of development — when to wait and when to push a little.

Resource Needs: Parents spoke of needing opportunities to talk with other parents — to observe the way other parents handle behaviour problems. They wanted to feel free to "try things out" and then use what works. They said they needed hands-on opportunities and more information about child development.

Relationships/Interactions with Community

Challenges: Many parents expressed concern that there is a profound lack of value for children in our communities. They spoke of how they often felt judged by people in the community. For example, a young mother described standing in line at the grocery store check-out and no matter how she handled her child when he was upset or cranky other people made her feel that she was "doing it wrong." First Nations participants shared their disappointment in the continuing stereotyping of native peoples and the societal stigma of living on reserve.

Resource Needs: Parents believed it was important to develop materials that would help the public be more informed about family diversity. In this way, the public might accept that it is OK to be different. They also stressed the need for supporting child-friendly public environments.

Self-Esteem/Self-Empowerment

Challenges: Many parents spoke of "feeling vulnerable" as a parent — they described feeling tired and emotionally drained much of the time. They struggled with "developing and maintaining a sense of self-identify as a parent." They talked about being challenged by trying to "cope with the grief of coming to terms with their child's disability." Many struggled with balancing the needs of work and family.

Resource Needs: Parents said that they wanted information to help them have a clearer understanding of their rights as parents. They wanted resources that would support the development of communication techniques that would help them be more assertive about their child's needs and getting their child's and their own needs met. They wanted resources that would help them find ways of talking to others with whom they have differences of opinion and helping those people to understand how and why their values and beliefs may differ. They wanted to learn about "building natural peer supports and networks."

Format and Delivery

It was apparent that the parents, overall, agreed that resource materials focused on the challenges and needs would be useful. They emphasized many times over the importance of ensuring that whatever was developed would be user-friendly. They stressed the importance of the use of simple language in the written materials and the use of audio/visual aids to make the package more interesting. Additionally, parents reinforced the idea that all materials must be respectful of and sensitive to diverse families including (but not limited to) cultural differences, language differences, socio-economic status, marital status and life styles.

In the second round of parent meetings, an example was provided of a

self-learning communications package that was suggested in one of the earlier parent discussions. The proposed package would include written materials and a video. In addition to a self-learning focus that would allow parents to use the resource in their own homes, the resource package could also be delivered in a workshop format, perhaps offered through an agency such as an IDP or child care centre. Parents generally responded positively to this idea.

Many times parents suggested that convenience would be critical. For example, packages that emphasized self-learning would work well. However, if resources were to be delivered in a workshop format they stressed the importance of hands-on experiences and lots of opportunities for parents to learn from each other rather than an emphasis on the expert lecturer. Parents suggested that if the resource package is delivered in a workshop format then the workshops should be planned to coincide with times parents are already meeting. In this way, parents would have already planned for their children to be looked after and would not have to make special arrangements for "yet another night out!" Parents also stressed that resource materials should be available in a variety of locations frequented by families such as recreation centres, public health and doctor's offices, libraries, child care centres, and Infant Development Programs.

Results of Parent Needs Assessment Questionnaires

At the end of each focus group discussion, participants completed a questionnaire. The questionnaire helped to ensure that, in addition to the group responses, individual participants had the opportunity to express their own particular challenges and make suggestions for training and resources they believed were useful.

In the questionnaire, responses of parents indicated a variety of urgent resource needs. Parent respondents' most urgent need was understanding the behaviour of infants and toddlers (58 per cent); understanding infant/toddler development (47 per cent); communicating and working with specialists/professionals (42 per cent); and case-plan management and coping with their own stress (37 per cent). Other needs included: finding and accessing community resources and support (32 per cent); and coping with the stress of managing a family with children who require extra supports (26 per cent). Equal importance was given to understanding the importance of acknowledging/respecting cultural diversity (21 per cent) and helping specialists/professionals to understand issues related to cultural/ethnic background (21 per cent).

In summary, participants shared with us many challenges and needs experienced by them in their role as parents of infants and toddlers. Many of their comments related most particularly to the difficulties of ensuring their children who experienced extra support needs had what was required to optimize their healthy growth and development. The needs identified by parents to assist them in fulfilling their responsibilities were primarily focused on advancing their ability to: work in partnership with professionals; find and access appropriate community resources; enhance their relationships and interactions with their children; enhance their relationships and interactions with the community; and to advocate more confidently on behalf of their children. The words of these parents provided vital information to guide the project team as they began parent resource development.

PRACTITIONER FOCUS GROUPS

Description of Practitioner Participants

Ninety-five practitioners of the approximately 100 attending the focus group, provided demographic information to the project. Of those, the largest proportion of practitioner respondents were between the ages of 30-39 (34 per cent) with the next largest in the 40-49 range (31 per cent); just over 15 per cent were 50-59 and 14 per cent were in the 20-29 age group. Only four per cent of the respondents claimed to be over 60. A full 100 per cent of practitioner respondents were female. There was also a range of stakeholder representation with the highest proportion of practitioners identifying themselves as frontline early childhood educators or Infant Development consultants and individuals working frontline with at-risk children. Just over 20 per cent indicated they worked with culturally diverse families with 8-15 per cent of the participants representing professional associations, other organizations, support services, post-secondary institutions and government.

Practitioner Discussion Themes

The range of challenges and needs described by practitioners in the focus groups closely paralleled those described by parents. As in the parent discussion theme section, the challenges and training needs themes represent highlights only of the range of comments expressed most frequently in the practitioner focus groups. The remarks in quotations are verbatim comments from those discussions.

Relationships with Families

Challenges: Practitioners expressed a variety of challenges related to their relationships with families including: trying to build partnerships with families who are "closed to input;" empowering parents by "encouraging them to take the initiative;" dealing effectively with conflicting values about discipline and child rearing style; and finding ways of meeting both childrens' and parents' needs.

Training Needs: Among the many suggestions of training needs that would address the above challenges, practitioners wanted curriculum/professional development packages that would help them develop the knowledge and skills they needed to feel comfortable about supporting parents to identify and articulate their own and their child's needs. In order to do this, they believed they needed more information about family diversity and theories related to family development and dynamics. They also expressed a need to understand more fully the notion that "many parts make a whole and...how the various parts work (systems theory)." They wanted skills that would help them to "[meet] the needs of family without the family feeling judged — regardless of the family's skills, knowledge, status, life style, age, gender, culture, etc."

Relationships with Co-workers and Other Professionals

Challenges: Practitioners faced many challenges in their work related to working with other professionals. They spoke about the difficulty of ensuring that all professionals (as well as parents) are involved in assessing child and family needs. They expressed frustration with the frequent lack of collaboration between professionals and the

overlap and gaps in services for families — they suggested that this is particularly problematic as it is "the child and family that suffers when professionals don't work together." They talked about the annoyance they felt when professionals acted "superior — like [they] really know something when [they] don't."

Training Needs: Practitioner participants suggested training/professional development opportunities that "advanced the attitude that the professional is part of a larger community — training that would help the professional to see themselves as part of the bigger picture." They suggested advanced knowledge and skills that would support working cooperatively and collaboratively with other professionals. They wanted educational experiences that would strengthen their ability to work as a team. They also stressed in several meetings the need to develop a strong sense of professional ethics and the knowledge and skills necessary to support ethical decision-making.

Relationships with Children

Challenges: Practitioners also expressed challenges that related more directly to working with children. They spoke about the challenges of setting age-appropriate guidelines and limits for very young children. They wanted to have a fuller understanding of "developing positive ways of disciplining very young children while supporting their emotional development." Practitioners expressed the need to understand more fully how they might "get away from the tourist approach to culturally diversity." They described the challenge of "planning/assisting children and families to make the transition from one service to another." Another challenge was "being knowledgeable about the impact of adoption, fostering, divorce, etc., on children." Practitioners also expressed the challenge of meeting the needs of both child and family when those appear to be in conflict.

Training Needs: Practitioners suggested a variety of training needs related to the challenges of working with children including: "planning a child-oriented environment [for infants and toddlers]" and planning for an environment that is culturally sensitive; advancing their screening and assessment skills; and advancing knowedge and skills to support/ease transitions of children and families from one support service to another.

Child Development/Applied Development

Challenges: Practitioners expressed concern that they did not always fully understand the affects of cultural influences on child development. While they knew they must be more inclusive in their approach to both child development and program planning, they sometimes found this difficult.

Needs: Practitioners suggested that they needed training that would help to advance their knowledge of basic infant and toddler development and "[build] a deeper awareness of child development theory as it relates to culture — [and strengthen their ability to] recognize and celebrate diversity." They also wanted training that would assist them to provide experiences that promote a clearer understanding of "the child in the family context."

Self-Awareness and Self-Development

Challenges: Practitioners talked about how they knew intellectually about the importance of being non-judgemental but expressed frustration about actually assimilating these non-judgemental attitudes into their practice. They spoke of the challenge of "understanding their own biases, prejudices and attitudes" and the effect of those on practice. Practitioners spoke about how they often had "unrealistic expectations of self, parents, children, other professionals, etc.," and that this often presented difficulty for them in their work. They also suggested that it was very difficult to remember to "care for oneself in a job that is physically and emotionally draining."

Training Needs: Practitioners expressed the need to advance knowledge and skill to "become more self-aware...to build self-esteem and self-confidence...[and to] view one-self as a professional." They suggested that they needed to build a toolbox of techniques to strengthen their ability to see "other ways of doing, thinking, seeing things — being open-minded." They wanted to have training that would assist them with "establishing boundaries — drawing the line." They wanted more information about professional responsibility and legal issues related to that responsibility.

Leadership & Community Development

Challenges: Practitioners noted that "proposal writing and all the dilemmas and politics that go with [such a task]" presented significant challenge for them (i.e. "how to effectively advocate for families without biting the hand that feeds — e.g. government"). Other challenges they mentioned were: "dealing with boards who may not understand child care" and "maintaining existing services and support."

Training Needs: Training needs related to the above identified challenges included: advancing knowledge and skills necessary to research, develop and evaluate programs/services; fundraising; advancing understanding of the social psychology (i.e. understanding the big picture); strengthening their "ability to deal with various government ministries and the media;" and building facilitative skills to strengthen ability to work with boards and other community groups.

Accessing Resources

Challenges: Challenges related to accessing resources included: being aware of available community resources; matching resources/services to family need; "poor coordination of services;" "lack of continuity of services/programs from one community to another;" making resources available across large geographic regions (of particular concern in the north); frustration with the fact that "parents must often be in crisis to get help." They also suggested that criteria for accessing services can be confusing for parents and practitioners.

Training Needs: Training needs emerging from the challenges noted above include: advancing practitioners' skills in "exploring options for accessing resources without being community specific" (i.e. where to start looking for resources in any community); and advancing knowledge about building links in the community to stay abreast of new information.

Format and Delivery of Practitioner Training

Practitioners expressed a desire for training to be widely accessible. As a result, there was good support for distance education delivery of the curriculum. They

also stressed that they wanted the courses to be developed at an advanced undergraduate level. They were clear that they did not want training to replicate existing training but rather to build on it. There was also strong support for courses that would provide transfer credit into upper-level (3rd and 4th year) post-secondary programs such as the Child & Youth Care degree programs and the post-diploma Infant Development Program at the University of British Columbia.

In addition to the above points, practitioners believed that there should also be professional development activities supporting training needs similar to those listed above, but offered at a more basic level to ensure access to training resources for those individuals working with infants and toddlers who are untrained or require less advanced training. It was recommended that these training opportunities be hands-on to encourage skill development.

Results of Practitioner Survey Questionnaire

At the end of the focus groups, practitioner participants also completed a questionnaire. This questionnaire helped to ensure that, in addition to the group responses, individual participants had the opportunity to express her own particular challenges and make suggestions for training and resources she believed useful.

In the questionnaire, respondents were asked to rate their top four training needs. The training need categories were rated as follows: communication skills (81 per cent); understanding infant/toddler development and applying knowledge of child development to practice (64 per cent); understanding child behaviour (33 per cent); understanding cultural diversity (25 per cent), case planning/management (23 per cent); program planning for infants and toddlers (21 per cent); and understanding principles of inclusion (12 per cent).

Of the 70 per cent of respondents who indicated barriers to past training opportunities, 42 per cent cited financial barriers; geographic distance to training centres (35 per cent) and time barriers (36 per cent) were suggested by an almost equal number of the respondents. Sixty-two percent of respondents stated that they would take distance education courses if offered and a full 75 per cent said they desired credit for the courses taken.

In summary, practitioner participants and questionnaire respondents shared with us many challenges and needs experienced by them in their professional role with infants and toddlers and their families. Additionally, many practitioners provided insight into some of the ways in which their training and professional development could be strengthened to ensure that they provide the kind of support to families that they believe is crucial to advance the quality of care to young children in the province of B.C. The needs identified by practitioners in fulfilling their responsibilities were primarily focused on advancing their ability to: strengthen their relationships with children, families, co-workers and other professionals; advance their understanding of child development and applied child development; deepen their awareness of their personal beliefs and values and the implications of these beliefs and values on their ability to work with families and others effectively; advocate and provide leadership in their communities to support quality services to families; and to find and access child, family and professional support resources in their communities. These data collected from practitioners provided crucial information to First Steps as we moved to the curriculum and professional development phase of the project.

Literature Survey

The survey of the literature represented a search of titles related to various aspects of infant/toddler care and development. Titles of relevant publications were sought in a variety of locations such as university and college libraries and national, provincial and community resource and information agencies. In addition, both Advisory and Steering Committees were asked to recommend relevant sources of information about publications and individual contacts were made to known experts in the field of infant/toddler care and development in both Canada and United States. While the list of titles complied in the survey is by no means exhaustive, it does include approximately 300 titles. An annotated bibliography was also undertaken that provides a brief abstract on the titles reviewed for the purpose of the project curriculum and resource development. This bibliography represents about 80 titles.

Several themes emerged in the literature survey that reflected many of the same themes that were expressed by both parents and practitioners in the community discussions and the questionnaires. These included (but were not limited to): family-centred care (i.e. understanding the child within the context of family); the ecological context of child development (i.e. understanding child development within the context of all the systems with which the child and family come in contact); changing social attitudes toward diversity including ethnic and cultural differences; research issues related to early intervention; and service benefits of multi-disciplinary teams. Two themes that were often emphasized in the survey but did not emerge in the focus group discussions and questionnaires were the effects of attachment on development and individuality (i.e. inborn temperament differences).

Curriculum and Resource Development

As the Needs Assessment data were compiled, collated, and analyzed the second phase of the First Steps Project began. These data provided the First Steps Project Team with a framework from which to build the curriculum, professional development, and parent resources. Information from the focus group discussions clearly indicated areas of significant need that were consistent across the communities and the questionnaire data supported the needs identified in those community consultations.

Curriculum for Practitioners

As of December 31, 1995, one of the First Steps courses is complete — *Building Caring Partnerships*. Course #1 is designed to encourage infant/toddler practitioners, through examination of current research and theories, to integrate skills and knowledge about infants and their families into a new way of thinking about creating partnerships with families.

Course #2, *Working with Families and their Communities*, is designed to provide the student with an understanding of social networks and the larger community that supports families and professionals. It will

look at ways to strengthen the community-at-large as a supportive environment for all families with infants and toddlers, particularly those families whose situations may put their children at risk.

Course #3, *Supervised Practicum in Infant/Toddler Settings*, is designed to provide students with direct supervised experiences in working with infants and toddlers and their families, and other related professionals. In this course, students will translate knowledge (gained in courses one and two, as well as past education and work experience) into practice and provide experiences in which to develop congruence between personal beliefs and values and professional knowledge and skill.

Professional Development for Practitioners

A professional development package is being developed in two parts. Part One, *Building Partnerships with Families*, will provide the opportunity for practitioners to explore how such elements as personal beliefs and values, communication skills, and diversity, affect building partnerships with families. The family-centred care approach forms the basis for this work. In Part Two, *Collaborative Teamwork with Parents and Professionals*, practitioners will focus on defining the partners of the case-management team and understanding a family-centred approach to collaboration.

Parent Resources

The parent resources are still in the development stage. As the resource needs expressed by parents closely paralleled the training needs expressed by the practitioners, the content of these packages will be extracted from the professional development packages. Final decisions regarding the content and format of these resources will be made in consultation with First Steps Steering and Advisory Committee members, particularly parents and others with related expertise.

Conclusion

The consultative and collaborative process undertaken during the First Steps Project has provided a unique opportunity for post-secondary institutions, early childhood and early intervention professional associations and agencies, parents, and others with a stake in the care and development of infants and toddlers, to begin building national, provincial and community networks. Such networks can enhance our ability to make significant positive change to children's services through the development of advanced educational opportunities for practitioners and supports to families. One of the most exciting and satisfying aspects of the project's work is the opportunity to give voice to the parents and the practitioners on whom the responsibility for the care of our children rests. The willingness of these individuals to participate in this process and their appreciation at being asked was a powerful reminder of how often their interests and needs are overlooked in the development of educational programs and resources. The commitment to the partnership and to collaboration by all those involved has ensured that those greatly concerned with the care and development of our youngest members of society have had the opportunity they deserve to contribute their own expertise to the work of the project.

Information from the needs assessment process described here points to the great potential that still exists for additional credit

NEW CANADIAN TITLES

IN THE ADDISON-WESLEY EARLY CHILDHOOD EDUCATION SERIES

WORKING WITH FAMILIES: Perspectives for Early Childhood Professionals
by Rena Shimoni and Joanne Baxter
Assists in understanding and collaborating with parents. Discusses the issues facing families today, such as divorce, poverty, and single parenting. Also includes a section on parent-staff collaboration.
ISBN 0-201-82906-1

CHILDREN'S PLAY: An Introduction for Care Providers
by Vicki Mulligan
Prepares care providers for the challenge of creating excellent play environments for children — environments that are developmentally, individually, and locally appropriate for the children who use them.
ISBN 0-201-82979-7

ALSO AVAILABLE

SCHOOL-AGE CARE: Theory and Practice
by Steve Musson — ISBN 0-201-60190-7

CHILD CARE POLICY IN CANADA: Putting the Pieces Together
by Martha Friendly — ISBN 0-201-58851-X

TAKE A LOOK: Observation and Portfolio Assessment in Early Childhood
by Sue Martin — ISBN 0-201-58857-9

QUALITY MATTERS: Excellence in Early Childhood Programs
by Gillian Doherty-Derkowski — ISBN 0-201-76614-0

EVERY CHILD IS SPECIAL: Quality Group Care for Infants and Toddlers
by Rena Shimoni, Joanne Baxter, and Judith Kugelmass
ISBN 0-201-58552-9
Also available :Video Supplement
ISBN 0-201-44303-1

To order, or for more information, please contact: ADDISON-WESLEY PUBLISHERS LTD. *College Division*
26 Prince Andrew Place, Don Mills, Ontario M3C 2T8 Tel.: (416) 447-5101 • Fax: 1-800-465-0536

courses, professional development opportunities and parent resource materials. Funding is currently being sought to continue the important work of the project and to make the First Steps products more widely accessible. ◆

Linda McDowell is the CCCF board member for B.C. and is past administrative coordinator of First Steps Project. She is currently working in early childhood care and education at Malaspina College in Nanaimo. Valerie Kuehne is project director of First Steps and director of the School of Child and Youth Care, University of Victoria. Beverly Brescacin is administrative coordinator of First Steps and a sessional instructor in the School of Child and Youth Care, University of Victoria. Lee Harrison is instructional and media coordinator of First Steps. First Steps is funded by Community Action Program for Children, Brighter Futures, Health Canada.

For information regarding the First Steps Project or the Needs Assessment, contact Project Director Dr. Valerie Kuehne, First Steps Project, School of Child and Youth Care, PO Box 1700, University of Victoria, Victoria BC V8W 2Y2.

Across Canada

BRITISH COLUMBIA — In February, Early Childhood Multicultural Services provided a three-and-a-half day provincial training program on multicultural and anti-bias early childhood education.

The Known Abusers Project, completed in December 1995, will now become a permanent government program within the Ministry of the Attorney General. The project comprises a number of different initiatives including: a notification policy that allows for the disclosure of information among justice agencies and the notification of the public when a known abuser is released into the community; educational materials, such as *Help Stop Child Abuse: A Handbook for Employers and Volunteer Coordinators*; the new Criminal Records Review Act; and the establishment of a new Criminal Records Review Agency that will administer criminal record checks requested by employers and government bodies.

The Westcoast One Stop Access (OSA) Demonstration project is now underway. This four year pilot project is funded by the Ministry of Women's Equality to look at ways of providing easier access to the Ministry of Social Services Daycare Subsidy program and federal child care information and referrals. OSA is a project of the Vancouver Child Care Support Program at Westcoast.

The BC Day Care Action Coalition has changed its name to *The Coalition of Child Care Advocates of BC*.

In November 1995, the Board of Early Childhood Educators of BC voted to formally affiliate with the Canadian Child Care Federation.

The BC Association of Child Care Services (BCACCS) was formed in January 1995. Its purpose is "to promote and support quality community-based child care services and support programs that benefit children, families and the public..." The establishment of BCACCS, including initial operating support, membership recruitment initiatives and organization development, is funded by the Ministry of Women's Equality. To help the board of BCACCS achieve its objectives, two consultants from The Young Group — Valerie Young and Madelaine Hatch — have been hired and are working closely with the board and its committees.

In January 1996, BCACCS began a membership drive that includes regional meetings throughout the province. This phase of development is seen to be crucial to its future — an enthusiastic membership will help drive the success of BCACCS, realizing the opportunity for British Columbia's child care services to forge together with a powerful common voice. Following the membership drive, the board will meet to discuss future directions for the organization.

NEWFOUNDLAND — The first phase of the pilot project on ECE Certification is complete. Currently, two orientation courses are being piloted — the Preschool Orientation Course (five modules) and the School-Age Orientation Course (three modules). Both are competency-based, self-study courses. The pilot project ends March 31, 1996.

SASKATCHEWAN — In February, the Saskatchewan Women's Agricultural Network (SWAN) met in Saskatoon to address various issues related to farm/rural women. One issue that was raised was that child care should qualify as an employment program option for students. Such a provision would be one step towards ensuring the safety of children while both parents are working on the farm. The decision to lobby federal and provincial governments for child care was one of three health and safety related resolutions made recently at SWAN's winter conference.

PRINCE EDWARD ISLAND — Holland College has recently made a commitment to a three-year extension program in early childhood education for people presently working in licensed child care.

The Child Care Facilities Board, the provincial licensing body, is now granting child care facility licences on a three-year basis, instead of one year.

ALBERTA — A redesign of Children's Services has been mandated by the provincial government. The initiative includes four government departments — Health, Education, Social Services and Justice. Seventeen regions have been outlined and local steering committees have been appointed to implement an extensive community consultation process. ◆

Calendar

APRIL

26 — 28

Winnipeg, Manitoba

The Manitoba Child Care Association's 19th annual provincial conference will focus on "Profiles of Caring." Keynote speakers will include Robert Munsch, North America's favourite children's storyteller, and Janet Gonzales-Mena, a well known presenter and author on family day care, multiculturalism in child care, infant care and partnerships with parents. More than 70 workshops will be offered.

Contact: Debra Mayer, Manitoba Child Care Association, 364 McGregor Street, Winnipeg, Manitoba, R2W 4X3. Phone: (204) 586-8587 (ext. 8). Fax: (204) 589-5613.

MAY

3 — 4

St. John's, Newfoundland

The Association of Early Childhood Educators of Newfoundland and Labrador (AECENL) will hold their annual conference in St. John's, Newfoundland. Maitland McIsaac will be the keynote speaker and presenter of the literacy workshop.

Contact: Lynn Smith, Conference Chair, AECENL, P.O. Box 23482, 140 Torbay Road, St. John's, Newfoundland, A1A 4J7.

9 — 11

Vancouver, British Columbia

The theme of the 26th annual conference of Early Childhood Educators of British Columbia is "Together: Early Childhood, a Journey of Discovery." Keynote speakers include Lilian Katz and Joyce Preston.

Contact: Early Childhood Educators of British Columbia, 201-1675 West 4th Avenue, Vancouver, B.C., V6J 1L8. Phone: (604) 739-0770. Fax: (604) 736-1289.

22 — 25

Ottawa, Ontario

The theme of the 44th annual conference of the Association of Early Childhood Educators, Ontario is "Embrace the Dream — Where will the Children Play Beyond the Year 2000?"

Contact: AECEO, 40 Orchard View Boulevard, Suite 211, Toronto, Ontario, M4R 1B9. Phone: (416) 487-3157 or 1-800-463-3391. Fax: (416) 487-3758.

24 — 26

Toronto, Ontario

"Celebrating Canadian Children: A Prism for Understanding" is the theme of the Canadian Association for Young Children's national conference. Keynote speakers will be Bev Bos, Ken Rubin and David Booth.

Contact: Barbara Rowe at (416) 223-6164. Fax: (416) 223-5657.

31 — 2

Surrey, British Columbia

The South Fraser Family Child Care Society will be hosting the 15th annual Western Canada Family Day Care Conference. The theme will be "A Tapestry of Caring."

Contact: Debra Wright at (604) 591-8137 or the Western Canada Family Day Care Association, c/o 9527-120th Street, Suite 212B, Delta, B.C., V4C 6S3. Phone: (604) 951-1870. Fax: (604) 951-1870.

J U N E

25 — 30

Montreal, Quebec

The 5th International Week for Children's Rights is being sponsored by DCI-Canada (Defence for Children-International). The Week gives supporters of children's rights from around the world an opportunity to share their knowledge and practical experience as well as formulate strategies to increase worldwide respect for the rights of children. One-day training sessions pertaining to the United Nations Convention on Children's Rights will kick off the Week. A three-day conference on "Children's Rights in the Global Economy" will follow.

Contact: DEI-Canada 1996, c/o Coplanor Congrès inc., 511 Place d'Armes #600, Montréal, Québec, H2Y 2W7. Phone: (514) 848-1133. Fax: (514) 288-6469.

J U L Y

2 — 12

Victoria, British Columbia

The fifth biennial University of Victoria Summer Institute will bring together international and Canadian leaders working at the forefront of efforts to revolutionize concepts of quality child care. Key topics will focus on: Becoming Familiar with Existing Quality Research and Quality Measures; Understanding Quality in the Context of Culture and Community; Practicing Inclusion in Developing Your Own Program's Quality Indicators; and Quality Development as Program Development and Community Development. Institute faculty consists of: Peter Moss; Gunilla Dahlberg, Ph.D.; Alan Pence, Ph.D.; and Sandra Griffin, M.A.

Contact: Child Day Care Leadership Institute, c/o Unit for Child Care Research, School of Child and Youth Care, University of Victoria, P.O. Box 1700, Victoria, B.C. V8W 2Y2. Fax: (604) 721-8977. ◆

Resources

The Atlantic Day Care Study was carried out in 1993-1994 in 48 day care centres in the four Atlantic provinces. The study was designed to compile a comprehensive picture of what day care centres in the region are like and to examine the relationships between characteristics of centres, centre quality, staff characteristics (e.g., education and experience), adult working conditions, family background and children's development. Recommendations for policy and practice are also included. Both the complete report and the summary report are available.

To order, contact Dr. Patricia Canning, Faculty of Education, Memorial University of Newfoundland, St. John's, Newfoundland, A1B 3X8. Phone: (709) 737-8000. Or contact Dr. Mary E. Lyon, Department of Child and Youth Study, Mount Saint Vincent University, Halifax, Nova Scotia, B3M 2J6. Phone: (902) 457-6187.

Paths to Equity: Cultural, Linguistic and Racial Diversity in Canadian Early Childhood Education was written by Judith K. Bernhard, Marie Louise Lefebvre, Gyda Chud and Rika Lange. The book is based on an extensive nationwide study of 77 child care centres, 199 teachers, 78 schools of ECE, and 14 family groups in Montreal, Toronto and Vancouver, on the cultural, linguistic and racial diversity in Canadian early childhood education. The report presents the results of this study on how the ECE system is responding to the increasing diversity of contemporary society. Recommendations in the report include the need for systematic inclusion of diversity issues in ECE preparation programs, as well as development goals for genuine collaboration between ECE teachers and families of all backgrounds.

To order, send $18.95 (plus shipping & handling and GST) to York Lanes Press, Suite 351, York Lanes, York University, 4700 Keele St., North York, Ontario, M3J 1P3. Fax: (416) 736-5837. ISBN 1-55014-277-1.

The Status of Day Care in Canada 1994: A Review of the Major Findings of the National Day Care Study 1994, is now available.

To order in English or French, contact the Employability and Social Partnerships Division, Department of Human Resources Development, Ottawa, Ontario, K1A 1B5. Phone: (613) 952-7974. ISBN 0-662-22325-X.

The Canada Health and Social Transfer: A Threat to the Health, Development and Future Productivity of Canada's Children and Youth was prepared by Paul D. Steinhauer and published by the Caledon Institute of Social Policy. The paper suggests criteria for directing cuts in social services in ways that will help bring the fiscal deficit under control without unnecessarily aggravating the social deficit.

This paper is available for $5.95 (plus shipping & handling and GST) from Renouf Publishing Co., 1294 Algoma Road, Ottawa, Ontario, K1B 3W8. Tel: (613) 741-4333. Fax: (613) 741-5439. ISBN 1-895796-44-X.

School-Age Care Environment Rating Scale was written by Thelma Harms, Ellen Vineberg Jacobs and Donna Romano White. The book provides an easy-to-use resource for defining high-quality care and assessing levels of quality in child care programs offered by schools and other organizations, both public and private.

To order for $8.95 (U.S. funds), contact Teachers College Press, 1234 Amsterdam Avenue, New York, NY, 10027. Phone: 1-800-575-6566. ISBN 0-8077-3507-8.

Measure of Success: The Educator in Practice was written and produced by Barbara Elliott. This document is a self-assessment tool for early childhood educators based on the "best performance" standards of practice. A detailed action plan sets out desired behaviours, tasks associated with behaviours, examples of the behaviours and a checklist to evaluate skills.

To order, send $19.95 (plus $4 shipping & handling) to Measure of Success, c/o Barbara Elliott, RR #1, South Gillies, Ontario, P0T 2V0. ◆

BEST COPY AVAILABLE

Membership Application

MEMBERSHIP CATEGORIES

Individual
For individuals with a personal commitment to the goals of CCCF ($30)

Student
For students ($25)

Program
For agencies, child care centres, toy lending libraries, resource centres and interested groups of 20 or fewer ($45)

Organization
For training institutions, provincial organizations and other child care organizations with 20 members or more ($85).

MEMBERSHIP BENEFITS

Members have access to or receive the following:

- *Interaction* magazine, published quarterly
- *Resource Sheet*, published quarterly
- Information Services via 1-800#
- Biennial conference at special rate
- Special rates for CCCF products
- Networking with other organizations
- Voting privilege at AGM
- Program members also receive a complete set of *Resource Sheets*.
- Organization members also receive an annual updated listing of Canadian child care contacts.

Please note: Current members of the following affiliate organizations are automatically members of the CCCF.

- Association of Early Childhood Educators, Ontario
- Association of Early Childhood Educators of Newfoundland and Labrador
- Certification Council of Early Childhood Educators of Nova Scotia
- Early Childhood Coalition Petite Enfance
- Early Childhood Development Association of P.E.I.
- Early Childhood Educators of British Columbia
- Early Childhood Professional Association of Alberta
- Family Day Care Association of Manitoba
- Home Child Care Association of Ontario
- Manitoba Child Care Assocation
- Saskatchewan Child Care Association
- Western Canada Family Day Care Association
- Yukon Child Care Association

MEMBERSHIP APPLICATION (please print)

Name Contact Person ____________________

Organization Program ____________________

Address ____________________

____

Telephone Home ( ) ____________ Work ( ) ____________

Yes, I We support the goals and objectives of the Canadian Child Care Federation and wish to join. Enclosed please find a cheque or money order for the membership fee.

Signature ____________________

MEMBERSHIP FEES

- ☐ Individual $30
- ☐ Student $25 ____________ name of institution
- ☐ Program $45
- ☐ Organization $85
- ☐ Subscription to *Interaction* $50 (applicable to non members only)
- ☐ Donation ____________
- ☐ Foreign members: add $30 CDN to the relevant membership fee

CCCF, 120 Holland Avenue, Suite 306
Ottawa, Ontario K1Y 0X6
Tel: (613) 729-5289, Fax (613) 729-3159
1-800-858-1412
Charitable status # 0806640 - 09
GST Registration No. R106844335
ISSN 0835-5819

VOL. 10 Nº 1 PRINTEMPS 1996

Interaction

PUBLICATION DE LA FÉDÉRATION CANADIENNE DES SERVICES DE GARDE À L'ENFANCE

Soins aux poupons et aux tout-petits

Confessions d'une chercheuse de poux de tête

Prêts pour la maternelle

La fumée de tabac ambiante

BEST COPY AVAILABLE

Demande d'adhésion

CATÉGORIES DE MEMBRES

Individuel
Personnes portant un intérêt particulier aux objectifs de la FCSGE (30 $)

Étudiante
Étudiantes (25 $)

Service
Agences, garderies, centre de documentation et groupes intéressés de 20 membres ou moins (45 $)

Organisation
Établissements de formation, organisations provinciales et autres organisations de garde à l'enfance comptant 20 membres ou plus (85 $)

AVANTAGES POUR LES MEMBRES

Les membres ont accès à ce qui suit ou le reçoive :

- *Interaction*, magazine trimestriel
- *Feuilles-ressources* publiées trimestriellement
- Services d'information via 1-800#
- Conférence biennale à tarif réduit
- Publications de la FCSGE à prix réduit
- Maillage avec d'autres organisations
- Droit de vote à l'assemblée générale annuelle
- Les services-membres reçoivent aussi une série complète de *feuilles-ressources*
- Les organisations-membres reçoivent aussi une mise à jour annuelle de listes de personnes-ressources.

Note : Si votre statut de membre est à jour dans les organisations suivantes, vous êtes automatiquement membre de la FCSGE.

Association of Early Childhood Educators, Ontario
Association of Early Childhood Educators of Newfoundland and Labrador
Certification Council of Early Childhood Educators of Nova Soctia
Early Childhood Coalition Petite Enfance
Early Childhood Development Association of P.E.I.
Early Childhood Educators of British Columbia
Early Childhood Professional Association of Alberta
Family Day Care Association of Manitoba
Home Child Care Association of Ontario
Manitoba Child Care Assocation
Saskatchewan Child Care Association
Western Canada Family Day Care Association
Yukon Child Care Association

DEMANDE D'ADHÉSION (Veuillez écrire en lettres moulées) Mise à jour janvier 1996

Nom/personne contact ______________________________

Organisation/service ______________________________

Adresse ______________________________

____

Téléphone : Domicile ( ) ______________ Travail ( ) ______________

Oui, j'appuie (nous appuyons) les buts et objectifs de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance et je désire (nous désirons) y adhérer. Veuillez trouver sous pli un chèque ou mandat-poste.

Signature ______________________________

FRAIS D'ADHÉSION (taxes incluses)

☐ Individuel 30 $
☐ Étudiante 25 $ ______________
nom de l'institution d'enseignement
☐ Service 45 $
☐ Organisation 85 $

☐ Tarif d'abonnement à *Interaction* 50 $
(non-membres seulement)
☐ Don ______________
☐ Membres à l'extérieur du Canada : ajouter 30 $ CAN aux frais d'adhésion pertinents

FCSGE, 120, av. Holland, bureau 306
Ottawa (Ontario) K1Y 0X6
(613) 729-5289; Téléc.: (613) 729-3159
1-800-858-1412
Organisme de charité # 0806240 - 09
N° d'enregistrement TPS — R106844335
ISSN 0835-5819

Interaction

VOLUME 10 NUMERO 1 PRINTEMPS 1996

PUBLIE PAR LA FEDERATION CANADIENNE DES SERVICES DE GARDE A L'ENFANCE

Redactrice	Susan Hajdu Vaughn
Publicite	Gaetane Huot
Design/Mise en page	John Atkinson
Traduction	Sodes
Impression	M.O.M. Printing

FEDERATION CANADIENNE DES SERVICES DE GARDE A L'ENFANCE

MEMBRES DU CONSEIL D'ADMINISTRATION

Conseil de direction

Présidente	Gail Szautner
Tresorier	Milton Sussman
Secretaire	Sandra Beckman
Presidente sortante	Cathy McCormack

Administratrices (teurs)

C.-B.	Linda McDonell
Alberta	Karen Charlton
Saskatchewan	Karen Troughton
Manitoba	Frances Evers
Ontario	Tess Ayles
Quebec	Daniel Berthiaume
Nouveau-Brunswick	Lynda Homer
Nouvelle-Ecosse	JoAnne Hurst
I.-P.-E.	Cynthia Rice
Terre-Neuve	Helen Sinclair
Yukon	Sandra Beckman
T.N.-O.	Gillian Moir

Personnel

Dianne Bascombe	Directrice generale
Anne Maxwell	Directrice des services à l'information
Danielle Belair	Chef des services administratifs
Susan Hajdu Vaughn	Redactrice, Interaction
Jennifer Murphy-Hupe	Agente à l'information
Gaetane Huot	Agente à l'adhesion
Lyne Flansberry	Adjointe administrative

La Fédération canadienne des services de garde à l'enfance a pour mission principale d'ameliorer la qualité des services de garde d'enfants offerts aux familles canadiennes.

LA FEDERATION DESIRE ENTRE AUTRES :

fournir de l'information et faciliter la communication au sein d'une vaste gamme de groupes cibles. Les services et les programmes de la Federation sont destines aux intervenantes en services de garde, aux organisations de services de garde, aux etablissements de formation, aux decideurs politiques et aux leaders d'opinion publique.

◆

soutenir les initiatives destinées à ameliorer les competences, l'expertise et la prise de conscience des groupes cibles quant à leurs rôles en vue d'ameliorer la qualité des services de garde. Les initiatives et les plans d'action de la Federation comportent souvent un element de sensibilisation.

◆

s'orienter s'orienter davantage vers les politiques et la recherche, influer sur l'orientation de la politique en matière de services de garde et soutenir la recherche destinee à ameliorer la la qualite des service de garde à l'enfance.

◆

FCGSE/CCCF reçoit des subventions de Developpement des ressources humaines

N° d'enregistrement TPS - R 106844335

ISSN 0835-5819

BEST COPY AVAILABLE

CONTENU

OPINIONS

Dans les coulisses 2
Lettres 2
De mon observatoire — Colloque national sur l'action communautaire auprès des enfants 3
par Gail Szautner
Tout un voyage...Déplacement à Clyde River sur l'île de Baffin 4
par Tess Ayles
Voici les membres affiliés! Profil de l'AECENL 5
par Joanne Morris et Corriene Murphy
La fumée de tabac ambiante 7
par Rebecca Last et Patricia Walsh
Tabagisme : ce que les éducatrices en garderie doivent savoir 9
par Jane Chapman
Le droit des enfants aux services de garde : Convention relative aux droits de l'enfant 12
par Sandra Griffin
Revue de vidéocassettes — The Early Childhood Training Series: Diversity 16
par Judith K. Bernhard
Revue : Livres pour enfants 17
par Suzanne A. Delisle et Alfonsina Clemente

PRATIQUE

La gestion efficace : Confessions d'une chercheuse de poux de tête 18
par Barbara Kaiser et Judy Sklar Rasminsky
Initiatives créatrices : Bon départ et au-delà : L'éducatrice et la preparation à la maternelle 21
par Wayne Eastman
Demandez à votre professionelle de la santé : Le syndrome de mort subite du nourrisson 24
par Deborah Kernested

À PROPOS

Transition : services pour poupons à services pour tout-petits — De la philosophie et la théorie à la pratique 25
par Patricia Robertson
ÉAD - PAD: Réaliser des évaluations sensibles au développement des poupons et des tout-petits 28
par Sue Martin

NOUVELLES

Échos de la recherche : Évaluation des besoins «First Steps» : Collaboration pour la production de matériels éducationnels et de ressources pour les praticiennes et les parents 32
par Linda McDonell, Valerie S. Kuehne, Beverly Bosseau et Lee Harrison
Réseau pancanadien 39
Calendrier 39
Ressources 40

Photo de la page couverture prise par Alida Jansen à la Gardene Narnia à Westmount, Quebec.

INTERACTION est publie trimestriellement et distribue aux membres de la Fedération. Toute annonce publicitaire doit être approuvee par la rédaction. La Fédération canadienne des services de garde à l'enfance n'est pas responsable des déclarations ou representations de fait ou des opinions présentées dans les annonces publicitaires paraissant dans ***INTERACTION***. L'approbation des annonces publicitaires par la Fédération n'implique pas qu'elle endosse les produits ou les services qu'on y vante. Les taux concernant la publicité sont communiques sur demande. Circulation: 2 500. Les opinions exprimées dans cette publication n'engagent que leurs auteurs et ne reflètent pas necessairement celles de la Fédération. A l'exception des oeuvres proteges par des droits d'auteur, les articles de ***INTERACTION*** peuvent être reproduits à condition d'en mentionner la source et de nous faire parvenir un exemplaire de la publication contenant les passages reproduits. Prière d'adresser toute correspondance à la : *Rédactrice, **INTERACTION**, FCSGE/CCCF, 120, av. Holland, bureau 306, Ottawa (Ontario) K1Y 0X6, (613) 729-5289 ou 1-800-858-1412, Télécopieur (613) 729-3159.*

Dans les coulisses

La présente livraison de *Interaction* comprend des articles sur les soins aux poupons et aux tout-petits dans les rubriques À propos, Nouvelles et Pratique. On traite de l'évaluation appropriée au développement (ÉAD) et de la pratique appropriée au développement (PAD) dans l'article de la rubrique Pratique intitulée ***Réaliser des évaluations sensibles au développement des poupons et des tout-petits*** par Sue Martin. Vous y trouverez aussi ***Transition : services pour poupons à services pour tout-petits - De la philosophie et la théorie à la pratique*** par Patricia Robertson, une éducatrice de la petite enfance à la garderie pour poupons du Early Learning Centre du Collège Algonquin à Nepean, Ontario. En outre, dans notre rubrique Échos de la recherche, ne manquez pas de lire ***Évaluation des besoins « First Steps » : Collaboration pour la production de matériels éducationnels et de ressources pour les praticiennes et les parents*** par Linda McDonell, Valerie S. Kuehne, Beverly Boisseau et Lee Harrison. Cet article décrit un projet unique commencé en Colombie- Britannique en 1994 dans le but d'élaborer un programme d'études pour les spécialistes de l'intervention précoce et les éducatrices de la petite enfance oeuvrant auprès des poupons et des tout-petits à risque ainsi que des matériels ressources destinés aux parents de ces enfants. Dans Demandez à votre professionnelle de la santé, Deborah Kerbested fait une mise à jour sur le syndrome de mort subite du nourrisson (SMSN).

Vous trouverez en outre dans ce numéro de l'information sur les dangers de la fumée de tabac ambiante (FTA) et quelques suggestions pour cesser de fumer. ***Confessions d'une chercheuse de poux de tête*** par Judy Sklar Rasminsky et Barbara Kaiser nous renseignent sur les tribulations d'une garderie pour éliminer cette bestiole et propose une politique concernant les poux de tête pour les garderies en ayant besoin. Naturellement, il y a toutes nos rubriques habituelles et divers autres articles intéressants dans ce numéro Printemps. Bonne lecture!

Susan Hajdu-Vaughn, rédactrice

Lettres

Au nom de l'honorable Jack W. Ady, ministre de l'Éducation supérieure et du Perfectionnement professionnel, je vous remercie de votre lettre. Merci également pour l'exemplaire de *Lignes directrices nationales pour la formation en soins et en éducation de la petite enfance.*

L'examen de ces lignes directrices nous a permis de noter une distinction claire entre les lignes directrices et les normes ainsi que la reconnaissance de la juridiction provinciale en ce qui concerne les normes révisées. L'ébauche des lignes directrices ne semble pas en conflit avec les protocoles de programme que nous avons élaborés pour les collèges après la mise en oeuvre des normes révisées de dotation en personnel des services de garde par les services sociaux et à la famille de l'Alberta. Nous allons discuter du document avec les coordonnatrices des programmes de développement de la petite enfance et vous informer des questions qu'elles pourraient soulever.

Nous croyons que l'initiative nationale de votre organisation ajoutera aux informations de base pour élaborer une politique dans ce domaine en plus de servir de guide pour la conception de programme aux établissements de formation. Nous sommes heureux d'être informés de cette initiative et espérons recevoir les lignes directrices finales, l'outil d'auto-évaluation ainsi que les résultats de l'étude sectorielle que se propose de faire Développement des ressources humaines Canada.

Je vous remercie de nous avoir donné l'occasion de commenter l'ébauche des lignes directrices. Nous appuyons l'initiative visant la cohérence en matière de programmation dans toutes les provinces. Nous vous encourageons à continuer votre travail dans ce domaine.

— Neil Henry
Sous-ministre adjoint
Financement et reddition de compte du système
Ministère de l'Éducation supérieure et du Perfectionnement professionnel de l'Alberta.

J'ai le plaisir d'accuser réception de vos excellents documents ressources. Ils comportent des informations très bien écrites et très actuelles.

À titre d'infirmière hygiéniste au Programme pour enfant sain du bureau de santé, j'agis comme personne ressources pour la communauté des services de garde à l'enfance en ce qui touche les questions relatives à la santé. Je trouve que vos ressources sont ponctuelles, concises et précises.

Récemment, le bureau de santé a commandé des exemplaires d'une intéressante ressource appelée ***Précautions universelles pour prévenir les maladies transmissibles par le sang*** (Adaptées aux services de garde à l'enfance). Nous avons envoyé des exemplaires à toutes les garderies, aux prématernelles et aux agences privées de garde en milieu familial de nos deux comtés. Merci encore pour l'énorme travail et les excellents résultats enregistrés.

— Beth Baxter
Infirmière hygiéniste
Bureau de santé des comtés de Hastings et de Prince Edward
Belleville, Ontario

À l'occasion de la réunion des 20 et 21 novembre 1995 de la British Columbia Early Childhood Education Articulation Committee, Gyda Chud, représentante de la région ouest pour le comité de la formation, a présenté un compte rendu du processus de consultation qui a abouti à la production des *Lignes directrices nationales pour la formation en soins et en éducation de la petite enfance* ainsi que de l'outil d'auto-évaluation complémentaire.

Une bonne discussion s'en est suivie autour des réactions des membres du comité à ces «documents pertinents». On a adopté à l'unanimité une motion demandant au comité d'approuver les deux documents comme étant d'une grande utilité pour l'auto-évaluation et l'élaboration de programmes de formation de qualité.

Au nom du Comité de l'articulation des programmes d'ÉPE, nous saisissons cette occasion pour remercier la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance et les membres du comité de la formation pour leur travail et l'engagement qu'elles ont démontré envers cet important processus.

— Pat McKenzie et Pat Brown
Coprésidentes
BC E.C.E. Articulation Committee ◆

DE MON OBSERVATOIRE

Colloque national sur l'action communautaire auprès des enfants

par Gail Szautner

Du 5 au 7 novembre 1995, 140 personnes de partout au Canada se sont rencontrées à Winnipeg à l'occasion du Colloque national sur l'action communautaire auprès des enfants, parrainé par l'Institut canadien des recherches avancées, le Centre d'études des enfants à risque, Santé Canada, Développement des ressources humaines Canada et le Fonds Stewart de la Fondation de Vancouver. L'événement a été coprésidé par Fraser Mustard, Ph. D., de l'Institut canadien des recherches avancées et Don Offord, Ph. D., du Centre d'études des enfants à risque.

Les déléguées venaient de groupes communautaires, d'organisations provinciales, d'associations nationales et du milieu des affaires ainsi que des gouvernements municipaux, provinciaux et fédéral. Le colloque visait à souligner l'importance du développement sain de l'enfant pour le bien-être de la société en général et la prospérité économique du Canada ainsi qu'à élaborer un plan d'action. «Notre état de santé, notre capacité à affronter les problèmes et nos aptitudes sociales se déterminent pendant la petite enfance», a déclaré M. Mustard dans son allocution d'ouverture. «L'école ne peut réussir là où la famille a échoué.»

Dans son allocution, Dan Offord du Centre d'études des enfants à risque a souligné l'importance d'offrir des programmes globaux aux enfants. «Retirer de la salle de classe régulière les enfants ayant des problèmes de comportement n'est pas la solution», a expliqué M. Offord. «Les programmes doivent être universels pour répondre aux besoins des enfants à risque élevé.» Selon lui, le fait que les enfants aient le même accès et degré de participation produit de bons résultats — «Tous les enfants doivent pouvoir participer également aux activités communautaires.»

L'élaboration d'une approche collaborative pour répondre aux besoins des enfants a été l'objectif commun du symposium. Les participantes ont formé huit groupes de planification stratégique qui ont mis l'accent sur les résultats escomptés — Quels sont les résultats à atteindre pour faire progresser le programme d'action communautaire en faveur du développement sain de l'enfant? Le deuxième jour, les groupes de planification stratégique se sont concentrés sur les stratégies à mettre en place et les personnes nécessaires à leur réalisation. Les résultats des groupes ont été soumis à la dernière séance plénière sous forme d'un plan d'action du colloque établi en collaboration. Le plan sera appuyé grâce à la création d'un réseau interactif pancanadien.

Le symposium a mis en vedette quinze présentations. Les expositions soulignaient différentes initiatives communautaires réalisées partout au Canada et qui contribuent à l'amélioration des possibilités et des résultats pour les enfants et les jeunes. On a donné le temps aux participantes de visiter les présentations et d'en apprendre davantage sur comment certaines communautés s'y prennent pour créer un environnement plus sain pour les familles.

En visitant les présentations et en parlant aux participantes, j'ai été encouragée par l'importance de l'action communautaire réalisée partout au pays en faveur des enfants. Cette tendance s'accroîtra si les secteurs collaborent davantage entre eux. Même s'il y a un certain nombre de réalisations, beaucoup de communautés éprouvent encore des difficultés financières et manquent de soutien. Nous devons examiner comment nous pouvons toutes jouer un rôle et former des partenariats pour améliorer le bien-être des enfants.

Notre rôle d'éducatrices de la petite enfance est crucial pour garantir des programmes de qualité aux enfants et aux familles avec lesquels nous travaillons. La Fédération canadienne des services de garde à l'enfance s'est engagée à collaborer avec d'autres organisations et personnes pour appuyer le développement sain de l'enfant. ◆

Gail Szautner est présidente de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance.

ATTENTION! ATTENTION!

Pour continuer à recevoir **Interaction**, veuillez nous aviser de tout **changement d'adresse** dans les plus brefs délais

N° de membre ______

Nom ______

Ancienne adresse ______
n° rue
______
ville province code postal

Nouvelle adresse ______
n° rue
______
ville province code postal

Tout un voyage...
Déplacement à Clyde River sur l'île de Baffin

par Tess Ayles en consultation avec Beverly Illauq

Clyde River est un petit hameau comptant 550 Inuits et 27 Canadiens du Sud. La communauté est située sur la côte est de l'île de Baffin, bien à l'abri dans la baie Patricia, non loin de l'anse Clyde — un fjord qui s'étend à l'ouest jusqu'à l'extrémité de la calotte glaciaire Barnes. Le paysage montagneux de la région qui entoure le hameau est spectaculaire.

La plupart des familles de Clyde River pratique la chasse traditionnelle et des activités de camping. Les emplois gouvernementaux et les produits de l'artisanat sont aussi d'importantes sources de revenus. Même si les jeunes s'expriment très bien en anglais, la plupart des résidants de plus de 40 ans et de moins de 10 ans parlent surtout l'inuktitut. Les aliments de base comprennent le saumon de l'Arctique, le muktuk (un mets délicat à base de bélouga), la chair de phoque et le caribou gelés. La faune est abondante et variée. Les ours polaires sont présents dans la région à longueur d'année. On peut apercevoir à la baie Patricia des narvals, une espèce pratiquement disparue. Les baleines boréales s'accouplent tout près dans la baie Isabella tandis que les lièvres et les renards arctiques ainsi que les lemmings pullulent dans la région.

Je suis arrivée à Clyde River le 10 août 1995 grâce à une subvention de Développement des ressources humaines Canada dans le cadre du programme *Grandir ensemble*. Mon objectif était d'aider les villageois à planifier une garderie et une agence de garde en milieu familial. Mon arrivée a été annoncée en inuktitut et en anglais sur les ondes du Service du Nord de Radio-Canada. Je me suis immédiatement sentie chez moi.

J'ai passé une semaine à visiter des foyers, à connaître des gens et à aider les 15 bénévoles de Clyde River à diriger des cours d'instruction religieuse pour 60 enfants de tous âges. Les autochtones de Clyde River et moi avons partagé beaucoup d'informations. Comme à l'accoutumée, j'ai appris plus de choses que j'en ai enseignées. J'ai ensuite donné un cours de trois semaines sur la garde en milieu familial, avec l'aide d'une interprète enthousiaste, Geela Tigullaraq, dans le bâtiment d'éducation aux adultes de Clyde River. Les participantes ont reçu un certificat.

Beverly Illauq

Tess Ayles et Anna explore Clyde River.

Je suis spécialisée dans les services de garde à l'enfance communautaires et sans but lucratif. Mon objectif est d'aider les groupes communautaires à bien formuler et articuler leur vision, mission et plan stratégique — même s'ils sont peu familiers avec la garde à l'enfance et les modèles de formation pour parents ou s'ils n'ont jamais participé à la mise en place d'une organisation communautaire. J'essaie de contribuer des ressources et des idées, tout en gardant à l'esprit que le groupe a la paternité du projet.

Les intervenantes des services de garde en milieu familial de Clyde ont des revenus irréguliers et travaillent de longues heures. Elles se surmènent souvent en essayant de s'occuper des tâches ménagères et de plusieurs enfants additionnels. Le comité de la garde à l'enfance de Clyde River espère établir un programme préscolaire pour permettre aux enfants d'accéder à la

BEST COPY AVAILABLE

prématernelle ou aux services de garde à temps plein ainsi qu'à une variété de matériels d'apprentissage adaptés à leur âge. Presque toutes les femmes qui s'intéressent et participent activement au comité sont elles-mêmes surmenées, mais elles ont quand même réussi à obtenir une subvention du programme *Grandir ensemble* pour lancer le projet. En 1986, on a établi un programme de bibliothèque préscolaire à Clyde River pour préparer les enfants à l'école.

Le comité de la garde à l'enfance a la vision suivante :

- Ouvrir une installation pour les services de garde/l'éducation préscolaire afin d'offrir des services de garde cohérents et fiables aux parents travailleurs ou étudiants de Clyde River.
- Accroître la formation des stagiaires déjà intéressées à la garde à l'enfance et donner aux personnes offrant des services de garde à domicile la possibilité d'en connaître davantage sur l'éducation de la petite enfance.
- Améliorer l'avenir des enfants de Clyde River en leur fournissant une installation destinée à l'éducation de la petite enfance ayant pour mission non seulement les services de garde, mais aussi l'éducation et l'alphabétisation. Cette installation serait aussi utilisée comme halte-garderie pour les mamans au foyer et leurs enfants et disposerait d'une cuisine pour servir des repas nutritifs et respectueux de la culture.
- Accorder une place importante à la garde à l'enfance de Clyde River afin que le village dispose d'un environnement d'apprentissage conçu pour les enfants d'âge préscolaire.
- Contribuer au renforcement de la vie familiale à Clyde River en fournissant des soutiens adéquats.

Comment pouvons-nous continuer à éduquer nos enfants? Voici ce qui ressort d'une discussion animée par Sippora Piungnituq et Piungnituq Qillaq à ce sujet :

- Accorder la priorité à nos enfants.
- Ne pas utiliser des techniques d'effarouchement pour que les enfants fassent ce que vous voulez.
- Ne pas les garder dans la maison tout le temps.
- Leur montrer à se débrouiller.
- Leur enseigner les façons de vivre par l'exemple.
- Ne pas trop hurler contre les enfants — être positive.
- Les enfants sans horaire peuvent devenir très fatigués et maussades.

Ce fut tout un privilège pour moi de passer un mois à partager et à apprendre avec ces gens sages, merveilleux et décidés. Je suis persuadée que la garderie deviendra réalité. Je suis contente que le gouvernement fédéral ait clairement indiqué qu'il comprend l'importance de l'éducation à la petite enfance et qu'il soit disposé à contribuer financièrement à la création de bonnes garderies de qualité. ◆

Tess est directrice générale de Umbrella Central Day Care Services à Toronto et membre du conseil d'administration de la FCSGE pour l'Ontario. Beverly Illauq est maman et suppléante à l'école Quluaq de Clyde River.

VOICI LES MEMBRES AFFILIÉS!

Profil

La Association of Early Childhood Educators — Newfoundland and Labrador (AECENL)

par Joanne Morris et Corriene Murphy

Pendant tout l'automne 1988, les personnes oeuvrant dans le domaine de l'éducation de la petite enfance ont exprimé leur inquiétude quant au manque de soutien dont souffrent les éducatrices de la petite enfance et à l'absence de possibilités de maillage pour celles exerçant différentes fonctions dans le domaine. En janvier 1989, un petit groupe, qui avait discuté de ces problèmes de façon informelle, a décidé d'organiser une séance de remue-méninges pour répondre à la question suivante : «Si une association d'éducatrices de la petite enfance était créée, que voudriez-vous qu'elle fasse?». Un consensus s'est dégagé sur trois fonctions majeures :

- organiser des ateliers sur divers sujets;
- partager des ressources, des livres et des matériels;
- sensibiliser la communauté à l'éducation de la petite enfance et au rôle important de l'éducatrice.

Le petit groupe a ensuite obtenu les contributions d'un plus grand nombre d'éducatrices de la petite enfance qui ont confirmé les avantages liés à la création d'une association. À partir de là, on a formé des groupes de travail pour mener des recherches et rédiger une ébauche de constitution et de règlements sur notre mandat. Même à ce stade, nos collègues de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance ont contribué leur expérience dans la création d'une organisation. Après de nombreuses réunions et réécritures, les groupes de travail ont élaboré une constitution et conçu des règlements, un logo et des encarts pour recruter des membres. Ils ont aussi décidé que la première campagne de recrutement de membres se tiendrait en mai 1989. Nombre de ces premiers membres ont fait partie du conseil d'administration nommé pour les 18 mois suivants, jusqu'à la première AGA en janvier 1991.

Au cours des cinq dernières années, l'AECENL a recruté près de 200 membres et progresse grâce à l'engagement de comités formés de bénévoles et dirigés par une administratrice. Il s'agit des comités suivants : Perfectionnement professionnel et ressources, Bulletin, Collecte de fonds et affaires sociales, Relations publiques et services aux membres, et Conférence. L'exécutif, composé de coprésidentes, d'une trésorière et d'une secrétaire, oriente le conseil d'administration dans la réalisation de notre mission et de nos objectifs. En juin 1995, dans le cadre d'un processus de planification stratégique, le conseil a adopté notre énoncé de mission :

> *L'AECENL est une organisation sans but lucratif qui se consacre à la promotion des soins et de l'éducation de qualité pour les jeunes enfants et au professionnalisme dans le domaine de l'éducation de la petite enfance.*

Les objectifs de l'AECENL consistent à :

1. promouvoir un sentiment de fierté et d'engagement à l'égard de la profession de l'éducation de la petite enfance;
2. sensibiliser la population aux soins et à l'éducation de qualité pour les enfants;
3. informer les parents, la communauté et les décisionnaires de la valeur de l'éducation à la petite enfance;
4. défendre les soins et l'éducation de qualité de la petite enfance en faveur des enfants et de leur famille;
5. servir de forum pour discuter des questions relatives au bien-être des enfants;
6. faciliter la communication sur les questions concernant la profession;
7. offrir des possibilités de perfectionnement professionnel continu;
8. revendiquer de meilleurs salaires et des conditions de travail améliorées pour les éducatrices de la petite enfance;
9. encourager la création de filiales régionales et les appuyer;
10. créer des liens avec des organisations connexes.

L'AECENL fournit des services de consultation aux ministères provinciaux des Services sociaux et de l'Éducation sur des questions relatives à la qualité, l'accessibilité et aux coûts abordables des services de garde à l'enfance et de la formation. L'association a soumis un mémoire sur les propositions concernant une nouvelle loi et de nouveaux règlements sur la garde à l'enfance. Elle a en outre présenté récemment un mémoire à la commission d'enquête sur le bien-être des enfants et témoigné devant cette commission.

Au cours de la dernière année, l'AECENL, en collaboration avec le ministère des Services sociaux, a testé un nouveau modèle de certification dont on s'attend à ce qu'il soit appliqué à toutes les éducatrices de la petite enfance. Notre organisation est résolument favorable à une formation obligatoire pour les personnes oeuvrant dans le milieu. Au moment où les ressources financières se font rares pour les garderies, les efforts de l'AECENL en matière de formation sont considérés comme une excellente façon d'améliorer la qualité dans les garderies.

Étant la seule province et le seul territoire sans services réglementés pour les enfants de moins de deux ans, nous déployons de grands efforts pour sensibiliser davantage le public à l'importance d'assurer des services pour ce groupe d'âge. Une autre priorité consiste à traiter de l'absence de permis pour la garde en milieu familial qui constitue une option viable pour la garde des poupons.

L'AECENL a organisé une conférence provinciale ces trois dernières années grâce au travail acharné des bénévoles du comité des conférences. Cette activité annuelle a permis de recruter de nouveaux membres, d'améliorer les possibilités de maillage en plus de susciter un formidable sentiment de fierté pour notre profession. Avec le temps, nous espérons avoir un bureau et du personnel afin de mieux traiter des questions et de réaliser nos objectifs dans le domaine.

Notre vision de l'avenir est d'avoir un système de garde à l'enfance de qualité et d'obtenir le respect et la reconnaissance publics envers les éducatrices de la petite enfance. Nous travaillerons avec nos collègues de la province et du pays pour traduire cette vision dans la réalité. ◆

Rédigé par Corriene Murphy et Joanne Morris, coprésidentes de l'AECENL.

■ ● ▲

Journée nationale de l'enfant

20 novembre 1996

La Fédération canadienne des services de garde à l'enfance publiera un rapport spécial sur la Journée nationale de l'enfant dans le numéro automne de *Interaction*. Nous avons besoin de votre aide.

Comment avez-vous célébré cet événement l'an dernier? Quels sont vos plans pour cette année? Vos rapports sur les célébrations passées et à venir nous aideront à couvrir cette importante journée. N'hésitez pas à nous envoyer des photos en couleurs ou en noir et blanc de bonne qualité.

Veuillez indiquer sur vos soumissions : «À l'attention de la rédactrice de *Interaction*». Date de tombée : 30 avril.

■ ● ▲

La fumée de tabac ambiante

par Rebecca Last et Patricia Walsh

Les faits

La fumée de tabac ambiante (FTA) est la forme de pollution la plus répandue et la plus nuisible de pollution intérieure de locaux. Cette fumée contient plus de 4 000 produits chimiques dont au moins 50 peuvent causer le cancer chez les humains. La FTA comprend deux types de fumée, soit la fumée secondaire indirecte et la fumée secondaire comme telle. Par fumée secondaire indirecte, on entend la fumée rejetée par le fumeur, tandis que la fumée secondaire est celle produite par un bout de cigarette allumée. Ce type de fumée contient plus de goudron, de nicotine, de monoxyde carbone et d'autres produits chimiques cancérigènes que la fumée inhalée par un fumeur de cigarettes à bout filtre.

On estime à 2,8 millions le nombre d'enfants canadiens de moins de quinze ans exposés à la FTA à la maison.[1] En outre, des millions d'autres enfants sont forcés de respirer la FTA dans les écoles, les restaurants, les garderies, les automobiles, les autobus et les endroits publics. Ils sont particulièrement vulnérables à cette fumée pour les raisons suivantes :

- étant plus petits, ils s'asseyent souvent près de leurs parents, de membres de la famille ou de personnes qui en prennent soin et se trouvent ainsi plus près de la source de pollution que les autres fumeurs passifs;
- toute proportion gardée, le corps d'un enfant absorbe plus de substances que celui d'un adulte;
- les enfants respirent habituellement plus vite que les adultes, ils inspirent plus d'oxygène, donc plus d'agents polluants, par livre de masse corporelle que les adultes;
- au plan biologique, un enfant est moins développé qu'un adulte. Par conséquent, son système immunitaire le protège un peu moins;
- les cellules de l'enfant, en phase de développement, sont plus vulnérables aux modifications chimiques que les cellules adultes complètement développés.

La fumée de tabac ambiante nuit à la santé des enfants. Ceux qui vivent dans un environnement rempli de fumée sont plus susceptibles

- de tousser et de respirer avec difficulté;
- de souffrir d'infections aux oreilles et à la gorge et d'écoulement nasal;
- de souffrir de bronchite, de pneumonie et d'asthme (de façon assez sérieuse pour justifier des visites à l'hôpital);
- de présenter une déficience de la fonction pulmonaire;
- d'avoir mal aux yeux, au nez et à la gorge

Par ailleurs, les bébés exposés à la FTA sont plus susceptibles

- d'être irritables ou de mauvaise humeur;
- de refuser de manger ou de cracher la nourriture.

On a aussi constaté que la FTA augmente le risque du syndrome de mort soudaine du nourrisson (SMSN)[2]. Les enfants dont les parents fument courent un risque accru de se blesser ou de mourir dans un incendie causé par une cigarette laissée allumée par mégarde. De plus, les enfants élevés auprès de parents fumeurs sont plus enclins à les imiter.

Les statistiques sur le tabagisme chez les adolescents sont alarmantes[3] :

- 29 % des enfants de 15 à 19 ans fument et les deux tiers d'entre eux fument tous les jours;
- 10 % des enfants de 12 à 14 fument et environ la moitié fume tous les jours;
- les filles de 12 à 14 ans sont trois fois plus susceptibles de fumer que les garçons.

La Fondation de la recherche sur la toxicomanie qualifie souvent le tabac de «drogue d'introduction»; les enfants qui commencent à fumer tôt sont plus susceptibles de consommer d'autres drogues.

Au Canada, les enfants sont particulièrement vulnérables à la FTA car ils passent beaucoup de temps à l'intérieur en raison de notre climat froid. Nos maisons, conçues pour éviter les pertes de chaleur, sont moins ventilées et retiennent davantage la fumée.

Que pouvez-vous faire?

Les enfants peuvent être exposés à la fumée de personnes qui en prennent soin autres que leurs parents. Quatorze pour cent des éducatrices en garderie, 12 p. 100 des intervenantes de garde en milieu familial reconnu et 9 p. 100 des intervenantes de garde en milieu familial non reconnu fument tous les jours. En outre, elles fument souvent là où les enfants peuvent les voir ou être exposés à la FTA[4].

Vous pouvez jouer un rôle important à titre d'éducatrice en services de garde pour réduire l'exposition des enfants à la FTA. Commencez par fournir un milieu sans fumée aux enfants dont vous prenez soin. Vous pouvez aussi parler aux parents des dangers de la FTA et leur souligner l'importance de ne pas fumer en présence de leurs enfants. Il faut communiquer

La Coalition canadienne pour la réduction de la fumée de tabac ambiante (CCRFTA)

La bonne nouvelle est que l'élimination de la fumée supprime beaucoup de problèmes. Pour contribuer à réduire l'exposition des enfants à la FTA, Santé Canada et L'Institut canadien de la santé infantile (ICSI) lancent la Coalition canadienne pour la réduction de la fumée de tabac ambiante (CCRFTA). Des bénévoles, issus d'organisations nationales et communautaires qui font la promotion de la santé et plaident en faveur de la réduction du tabac, fourniront de l'information et serviront de personnes ressources dans le cadre d'un programme à trois volets visant à :

- sensibiliser le public aux dangers de la FTA, particulièrement pour les enfants;
- encourager l'action communautaire visant à réduire le tabagisme dans les lieux publics;
- aider les familles à vivre dans des maisons sans fumée.

La campagne compte cinq principales composantes :

- **sensibiliser le public** aux dangers du tabagisme en se concentrant sur la fumée du tabac ambiante et les enfants;
- promouvoir et améliorer les programmes de **renoncement au tabac** existants;
- **fournir aux intervenants offrant un soutien aux familles** des outils pour évaluer le risque d'exposition à la FTA et pour en réduire le risque. Ils peuvent utiliser ces outils dans le cadre de leurs interventions habituelles.
- **offrir des options** aux fumeurs pour les amener à devenir des partenaires dans la campagne;
- **faire du lobbying** en vue de limiter ou d'éliminer le tabagisme dans les endroits publics.

L'ICSI et Santé Canada produisent une trousse sur la FTA pour aider les organisatrices communautaires à élaborer des programmes de réduction de la fumée de tabac ambiante dans leurs communautés. La trousse qui comprend de l'information, des stratégies, des aide-mémoire et des listes de ressources, sera testée dans différentes localités au Canada. Par la suite, la trousse, révisée en tenant compte des évaluations issues des sites d'essai, sera publiée dans les deux langues officielles et distribuée après avril 1996.

Pour en connaître davantage sur la campagne pour la réduction de la fumée de tabac ambiante, communiquez avec Rebecca Last ou Lyne St. Charles à L'Institut canadien de la Santé infantile au (613) 224-4144, téléc. : (613) 224-4145, ou avec Patricia Walsh à Santé Canada au (613) 941-0970, téléc. : (613) 952-5188.

ce message aux deux parents et non seulement à la mère car :

- environ 25 p. 100 des femmes qui ne fument pas pendant leur grossesse ont un conjoint fumeur[5];
- une famille est plus susceptible d'appliquer des restrictions concernant le tabagisme à la maison si les deux parents sont d'accord[6].

Soulignez l'importance de ne pas fumer dans la voiture familiale même avec une fenêtre ouverte et même en l'absence des enfants. La fumée de cigarette, fût-elle en infime quantité, peut s'avérer très dangereuse. Une recherche récente menée dans les foyers où quelqu'un fumait a révélé que les niveaux de certaines composantes de la FTA, comme le benzène, étaient plus élevés que ceux considérés sécuritaires en milieu industriel![7] La fumée traîne dans une voiture fermée et, même si vous ne la voyez ou ne la sentez pas, ses composantes chimiques nocives sont encore là.

Vous pouvez aussi parler aux enfants des dangers de la FTA. Les enfants très jeunes comprennent ces messages. Vous pouvez aider les enfants à dire ce qu'ils pensent et à demander aux autres de ne pas fumer en leur présence. Éduquer les enfants à votre charge peut aussi encourager leurs parents à cesser de fumer.

Si vous fumez, vous pouvez poser plusieurs gestes pour réduire l'exposition des enfants à la FTA dont vous prenez soin. La solution idéale, c'est de ne plus fumer, mais avant même de prendre cette décision, voici quelques suggestions :

- Fumez à l'extérieur, de préférence là où les enfants ne peuvent pas vous voir, à condition de maintenir des ratios personnel/enfants appropriés;
- Si vous êtes l'unique éducatrice et devez surveiller les enfants pendant que vous grillez une cigarette, amenez-les faire une promenade pendant que vous fumez;
- Si vous prenez soin des enfants chez vous, fumez uniquement à l'extérieur de la maison ou dans une pièce bien ventilée non accessible aux enfants;
- Si vous devez fumer dans une pièce où il y a des enfants, faites-le près d'une fenêtre ouverte et garder les enfants à l'oeil - de l'autre côté de la pièce;
- Placez les cendriers hors de la portée des enfants. Manger seulement un ou deux mégots de cigarette peut rendre un bébé très malade. ◆

Rebecca Last est consultante de projet auprès de L'Institut canadien de la santé infantile et directrice du projet sur la fumée de tabac ambiante auprès de Santé Canada.

Références

1. Santé Canada. *Enquête sur le tabagisme au Canada*. Quartier 4. Analyse originale par l'entremise de l'accès aux renseignements et de la Division de la coordination.

2. Cohen-Klonott, H.S., Edelstein, S.L., Lefkowitz, E.S., Srinivasan, I.P., Kaegi, D., Chang, J.C., Wiles, K.J. (1995). *The Effect of Passive Smoking and Tobacco Exposure Through Breast Milk on Sudden Infant Syndrome*. Jama, 273:795-798.

3. Stephens, T. et Mitchell, B. (1995). *Reducing ETS Exposure in Public Places Frequented by Children: A Discussion Paper*. Données basées sur l'analyse de l'Enquête nationale sur la santé de la population, 1995.

4. Price Waterhouse (août 1995). *Assessment of Child Care Providers Knowledge, Attitudes and Practices Towards ETS*. Rapport préparé pour Santé Canada.

5. Santé Canada (février 1995). Enquête sur le tabagisme au Canada. Quartier 3.

6. Ekos Research Associates Inc. (31 mars 1995). *As Assessment of Knowledge, Attitudes and Practices Concerning Environmental Tobacco Smoke*. Rapport final soumis à John Hovath, direction de la promotion de la santé, Santé Canada.

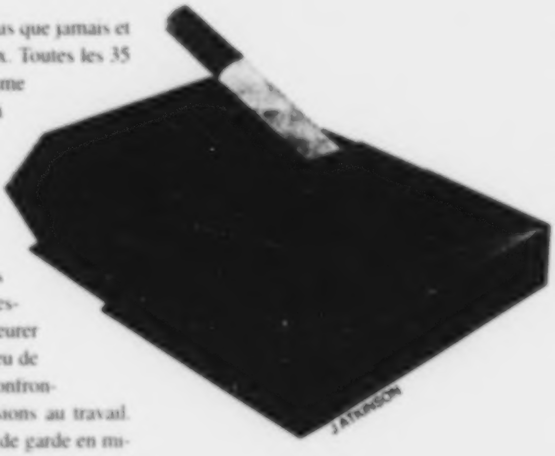
7. Ashley, M.J. et Ferrence, R. (1995). *Environmental Tobacco Smoke in Home Environments*. Document de travail préparé pour le compte du Strategic Planning Workshop to Reduce ETS, Ottawa, 19-20 octobre.

BEST COPY AVAILABLE

Prendre soin de soi

Tabagisme : ce que les éducatrices en garderie doivent savoir

par Jane Chapman, Nicholson Consultants
pour le compte du Programme de lutte contre le tabagisme chez les femmes, Sante Canada



Les femmes fument plus que jamais et elles en payent le prix. Toutes les 35 minutes, le tabagisme emporte une femme. Parmi les raisons qui poussent les femmes à fumer malgré les risques qu'elles encourent, on note le stress lié aux responsabilités professionnelles et familiales ainsi que les pressions sociales pour demeurer minces. Les femmes du milieu de la garde à l'enfance sont confrontées à une myriade de pressions au travail. Les éducatrices des services de garde en milieu familial doivent en plus faire face à l'isolement et au manque de soutien formel. Le présent article examine les risques sanitaires associés au tabagisme, certaines des raisons qui amènent les femmes à fumer et pourquoi les éducatrices en garderie peuvent être particulièrement vulnérables. Il suggère aussi certaines alternatives simples au tabagisme.

Pourquoi les femmes fument-elles?

On en connait pas mal sur les dangers du tabagisme et fumer est de moins en moins accepté par la société. Pourquoi donc tant de jeunes filles et de femmes commencent à fumer ou continuent de le faire?

Les raisons sont complexes et interreliées. Le fait de fumer contribue souvent à atténuer le stress quotidien, y compris la double responsabilité professionnelle et familiale qu'assument les femmes. Nombre d'entre elles comptent sur la cigarette pour combattre les sentiments négatifs de colère ou de frustration, la considère comme une façon de contrôler des facettes de leur vie qui semblent leur échapper ou pour se consoler lorsqu'elles se sentent seules ou s'ennuient. En réalité, certaines femmes considèrent la cigarette comme l'une des rares choses qu'elles font pour «elles-mêmes» dans la journée. Elle est l'amie qui est toujours là, qui n'exige jamais rien et qui fait ce qu'on attend d'elle.

Le maintien d'un poids acceptable est l'une des raisons invoquées par les femmes qui commencent à fumer ou qui en gardent l'habitude. De fortes pressions sociales poussent les femmes à demeurer minces. En outre, la publicité à la télévision, dans les magazines et sur les panneaux publicitaires ainsi que la programmation télévisuelle contribuent à véhiculer le message que la minceur est à la mode. La publicité et la promotion sur le tabac ont depuis toujours joué sur le désir des femmes de se conformer à ce que l'on perçoit être les normes idéales de la beauté féminine - particulièrement la minceur idéale. Les annonces publicitaires visant les filles et les jeunes femmes mettent aussi l'accent sur le plaisir, la jeunesse, la fraicheur, l'autonomie et un sentiment de maitrise des événements. Certains produits du tabac, comme les cigarettes dites «slim» ou «légères» sont conçues spécialement pour séduire les femmes.

Les relations sociales et familiales influent largement sur la décision d'une femme de fumer ou non. Pour celles qui essaient d'abandonner la cigarette ou de réduire leur consommation du tabac, vivre ou passer du temps avec des fumeuses peut rendre la tâche plus difficile.

Le tabac peut aussi servir de stratégie d'adaptation - ou de relaxation — pour les conséquences négatives de l'inégalité qu'un grand nombre de femmes connaissent. Beaucoup de femmes occupent des emplois sous-estimés par la société. On note une forte proportion de fumeuses parmi les femmes qui occupent un emploi à bas salaire et celles qui cherchent du travail. Les autres groupes de fumeuses invétérées, qui grillent plus de cigarettes que la moyenne nationale, comprennent les francophones et les autochtones.

Qu'en est-il des éducatrices en garderie?

La proverbiale «surcharge de travail» est probablement plus accentuée chez les éducatrices en garderie que chez bien d'autres femmes : elles prennent soin d'enfants, s'occupent de la maison, élèvent leurs propres enfants, administrent leur garderie et traitent avec leur clientèle. Toutes ces tâches exigent

Que risquent les femmes?

Le tabagisme est maintenant la principale cause de décès chez les femmes au Canada. Le tabagisme nuit à la santé générale et à la santé reproductive des femmes. Elle accroît l'incidence des maladies suivantes :

- maladie du coeur
- ostéoporose
- cancer du poumon
- accouchement prématuré, fausse couche et mortinaissance
- accident cérébrovasculaire
- maladie pulmonaire chronique
- cancer utérin
- cancer de la gorge

beaucoup de temps et de patience, sans oublier les responsabilités de ces femmes en tant que conjointe, amie, belle-fille et membre d'une communauté. Comme on peut s'y attendre bon nombre de femmes sentent qu'elles ne peuvent pas beaucoup se gâter.

En général, le stress s'intensifie avec l'accroissement des responsabilités. En outre, les femmes ont non seulement tendance à prendre les problèmes du monde sur leurs épaules, mais à en assumer aussi la responsabilité. Ainsi, c'est leur faute lorsqu'un enfant n'arrive pas à s'entendre avec ses camarades ou si un autre enfant n'est pas invité à telle ou telle fête.

Les éducatrices en garderie ont l'avantage de pouvoir communiquer avec des collègues sur une base quotidienne. Les éducatrices qui travaillent dans leur propre maison supportent le stress additionnel d'être isolées d'autres adultes. La cigarette peut parfois les aider à combler le vide et à avoir l'impression de s'adonner à une activité d'adulte au cours d'une journée remplie d'activités enfantines. Travailler à la maison présente aussi des défis particuliers pour les femmes qui souhaitent cesser de fumer. Pour les éducatrices autonomes, il n'y a pas de règlement ou de politique de l'employeur qui contribue à restreindre l'usage du tabac en les forçant à établir des règlements anti-tabac *et* à les respecter.

Les étapes du changement

À bien y réfléchir, réduire sa consommation de tabac ou cesser de fumer est une décision personnelle — la meilleure méthode dépend de chaque personne. Bon nombre d'anciennes fumeuses ont abandonné la cigarette toutes seules tandis que d'autres ont eu recours à des programmes ou groupes d'entraide, à des succédanés de nicotine ou à la médecine douce. Un bon point de départ est d'en parler à son médecin, de s'adresser à un centre médical communautaire ou à un service de santé publique. Les bureaux locaux et provinciaux de l'Association pulmonaire, de la Société canadienne du cancer et de la Fondation des maladies du coeur du Canada sont d'excellentes sources d'information. Si vous cherchez un groupe ou un programme d'aide, privilégiez un *groupe axé sur les femmes*, c'est-à-dire sensible aux besoins et aux expériences de vie propres aux femmes.

Quelle que soit la méthode utilisée, toutes les fumeuses passent par cinq étapes fondamentales de changement dans leurs efforts pour cesser de fumer. Il importe de se rappeler qu'il ne s'agit pas d'étapes fixes. La plupart des fumeuses passent plusieurs fois par ces étapes avant de cesser définitivement de fumer. Voici un bref aperçu des cinq étapes de changement :

1. Les fumeuses qui sont au stade *précontemplatoire* ne pensent pas sérieusement abandonner la cigarette et, si on leur en fait la remarque, elles tentent généralement de justifier leur habitude. Elles peuvent avoir été découragées par des tentatives infructueuses ou se croire «irrécupérables».

2. À l'étape de la *contemplation*, les fumeuses pensent cesser leur habitude sous peu (probablement dans six mois ou moins). Elles sont conscientes des méfaits du tabagisme, mais se demandent encore si les avantages à long terme l'emportent sur les désavantages à court terme.

3. À l'étape de la *préparation*, les fumeuses prennent la décision de cesser de fumer et se préparent effectivement à le faire. Elles constatent que les méfaits l'emportent sur les avantages et prennent des mesures pour se débarrasser de la cigarette. Par exemple, elles peuvent prendre leur première cigarette de la journée plus tard ou en griller moins qu'à l'accoutumée.

4. L'étape de l'*action* est celle où «les choses sérieuses commencent». Les fumeuses qui sont rendues à ce stade cherchent activement à cesser de fumer. Elles peuvent s'accorder des récompenses pour renforcer leur motivation et recherchent probablement le soutien d'amies ou de membres de leur famille. C'est au cours de cette période, qui dure environ six mois, que les fumeuses les moins fortes rechutent.

5. Les fumeuses qui sont au stade de la *maintenance* ont appris à anticiper et à lutter contre les tentations à retourner à la cigarette. Celles-là sont capables de trouver de nouvelles façons de s'adapter.

Quelques options positives

En tant qu'éducatrice de la petite enfance et femme, il est facile de penser que vous ne profitez pas de la vie. Il faut prendre des mesures positives et saines pour maintenir son équilibre et contrôler sa vie trépidante, par exemple, se fixer des objectifs personnels pour atteindre un bien-être physique, intellectuel et affectif. Il est primordial d'adopter une attitude positive pour cesser de fumer, dites-vous «*Je peux cesser de fumer*»! et affichez des notes qui précisent pourquoi vous avez pris cette décision. Voici quelques méthodes importantes que les éducatrices en garderie peuvent appliquer pour s'occuper d'elles-mêmes et contribuer à réduire le tabagisme ou à cesser carrément de fumer.

Habitudes saines

Bien manger et participer régulièrement à des activités physiques constituent la base d'une bonne santé physique. Bien manger signifie consommer des aliments capables de fournir l'énergie quotidienne nécessaire, promouvoir la croissance et la guérison, prévenir la maladie et procurer un sentiment de bien-être.

Le Guide alimentaire canadien pour manger sainement est un outil précieux pour vous aider à choisir des aliments sains. Il met l'accent sur la variété des aliments issus des quatre groupes alimentaires et recommande un certain nombre de portions quotidiennes ainsi que la quantité allouée par portion. En suivant le Guide alimentaire, les femmes pourront contrôler le gain relatif de poids pouvant survenir à l'abandon de la cigarette — sans recourir à des méthodes inefficaces et malsaines comme les régimes-chocs. Le *Guide alimentaire canadien* est disponible sans frais auprès de Santé Canada (613) 954-5995 (publications) ou (613) 957-8329 (programmes de nutrition).

Boire beaucoup d'eau (six à huit verres par jour) peut contribuer à éliminer la nicotine du système. Essayez de boire à l'aide d'une paille ou de croquer de la glace pilée pour satisfaire votre besoin insatiable d'avoir quelque chose dans la bouche.

L'exercice physique est l'une des clés du bien-être général. En plus de renforcer le coeur, les poumons, les os et les muscles, il atténue l'anxiété et le stress et aide à contrôler le

poids. Le temps devant être consacré à fournir des soins — à l'échelle professionnelle et personnelle — peut reléguer l'activité physique au second rang. Heureusement, les services de garde fournissent beaucoup d'occasions de se maintenir physiquement en forme — une marche rapide autour du pâté de maisons avec les jeunes enfants dans une poussette ou une voiturette, le patinage ou les glissades avec les enfants pendant l'hiver. Les éducatrices en garderie, plus que la plupart des autres travailleuses, peuvent profiter de leur travail pour maintenir leur forme physique.

En plus de l'exercice physique, la relaxation par la respiration profonde — une dizaine à la fois — peut aussi combattre l'envie de fumer.

Gâtez-vous

Dans une large mesure, le bien-être affectif dépend de l'attitude saine que vous adoptez vis-à-vis de vous-même. Pour bâtir votre estime de soi, recherchez les occasions d'apprentissage et de croissance en participant à des ateliers, à des cours et à des conférences. Consacrez du temps aux activités que vous aimez, y compris la compagnie d'amies ou la lecture. Si vous êtes une éducatrice en milieu familial, ne vous encabanez pas avec les enfants toute la journée — emmenez-les à un centre de ressources ou à une halte-garderie communautaire, sinon arrangez des rencontres avec une collègue.

Cherchez de l'aide

Le plus grand stress qui guette les éducatrices en milieu familial est d'être seules à résoudre les problèmes et à prendre les décisions. Il n'y a pas de collègues avec qui discuter d'un problème ou rire. Échanger avec des gens ayant les mêmes intérêts et préoccupations peut être d'un grand soutien pour les éducatrices en milieu familial. Un grand nombre de communautés disposent déjà d'une association d'éducatrices en services de garde ou d'un groupe de soutien. Sinon, essayez de communiquer avec les services gouvernementaux de garde à l'enfance, les centres de ressources sur la garde d'enfants, les responsables de répertoires sur la garde à l'enfance ou de programmes de soutien à la garde à l'enfance, les agences de garde à domicile, les ludothèques ou les groupes de jeu locaux et demandez les noms des autres éducatrices en garderie de votre localité.

Parlez des méfaits de la cigarette aux enfants

Que vous soyez fumeuse ou non, vous êtes bien placée en tant qu'éducatrice en garderie pour influer positivement sur les enfants. Prenez le temps de leur parler des bienfaits de ne pas fumer — meilleure santé, plus d'argent pour acheter les choses qui leur plaisent et de l'énergie pour participer à diverses activités sportives. Si vous êtes une fumeuse, dites-leur sans détour pourquoi vous avez pris cette habitude et les difficultés que vous éprouvez à cesser de fumer. Encouragez les enfants à penser à demain et à planifier comment ils vont dire «non» à la cigarette. ◆

*Le présent article est essentiellement basé sur **Caring for the Caregiver** de Lee Dunster (1995), Child Care Providers Association, un projet financé par le Programme de lutte contre le tabagisme chez les femmes. Pour recevoir des exemplaires, communiquez avec Child Care Providers Association, 333, av. Churchill, Ottawa (Ontario) K1Z 5B8.*

Nicholson Consultants est une firme privée mandatée pour aider Santé Canada à préparer des instruments d'information sur les femmes et le tabagisme.

À l'attention des membres de :

- **Early Childhood Coalition Petite Enfance**
- **Early Childhood Educators of British Columbia**
- **Saskatchewan Child Care Association**

Les organisations provinciales ci-haut mentionnées se sont récemment jointes à la structure affiliée avec la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance. Quand vous adhérez à une association affiliée, vous devenez automatiquement membre de la FCSGE.

Si vous avez payé vos frais d'adhésion à la FCSGE, vous pouvez être admissible à un remboursement de vos frais d'adhésion à la FCSGE.

Le remboursement est calculé comme suit :

Date d'expiration de l'adhésion à la FCSGE	Remboursement
Avril à juin 96	10 $
Juillet à septembre 96	20 $
Octobre à décembre 96	30 $

N'oubliez pas de maintenir votre statut de membre à jour dans votre organisation provinciale affiliée afin de recevoir régulièrement **Interaction**.

Afin d'obtenir un remboursement, veuillez nous faire parvenir une preuve de votre adhésion à votre organisation provinciale.

Le droit des enfants aux services de garde

Convention relative aux droits de l'enfant

par Sandra Griffin

Introduction

Le 15 janvier 1996, jour où je dois soumettre cet article au personnel de rédaction de *Interaction*, les provinces sont censées avoir indiqué leur intérêt concernant la récente proposition du gouvernement fédéral sur un projet national de financement des services de garde d'enfants. La proposition a été rendue publique dans un climat de changement politique au cours duquel nombre des acquis de la dernière décennie en matière de services de garde se sont érodés dans certaines provinces en raison des stratégies de gestion de la dette qui privent des milliers d'enfants de leur *droit* à des services de garde de qualité. Il s'agit d'enfants qui fréquentaient des services de garde de qualité, mais qui n'y ont plus accès parce que leurs familles n'en n'ont plus les moyens. Il s'agit d'enfants qui ne peuvent plus fréquenter la garderie parce qu'elle a été fermée faute de financement. Il s'agit d'enfants dont l'éducatrice en milieu familial ne peut plus offrir des services à un coût abordable. Il s'agit d'enfants qui n'ont jamais eu accès à des services de garde de qualité et dont les chances d'en fréquenter s'en trouvent davantage diminuée.

Actuellement, le débat fait rage entre les tenants des *droits* des citoyens de posséder des armes non enregistrées ou des armes d'assaut comme l'arme automatique qui a servi à massacrer en moins de rien tant de jeunes étudiantes en ingénierie à Montréal et les défenseurs des *droits* des citoyens respectueux des lois de posséder des armes comme collectionneurs pour se protéger ou comme moyen de subsistance. Devant nos tribunaux, nous discutons des *droits* des personnes qui dressent des lignes de piquetage devant les cliniques où les femmes ont choisi librement de mettre un terme à une grossesse non désirée par rapport aux *droits* de ces femmes de ne pas avoir à affronter une horde de concitoyens au moment d'entrer dans ces cliniques ou d'en sortir. Nous luttons au sujet des *droits* des gouvernements provinciaux et municipaux d'installer des caméras radars pour aider à épingler les conducteurs qui dépassent les limites de vitesse. Nous poursuivons le long débat sur l'accès au matériel pornographique... et ainsi de suite. Cependant, nous demeurons, en général, muets sur les *droits* des enfants à des services de garde de qualité.

Je n'insinue pas que nous sommes restées inactives sur la question de la *nécessité* d'avoir des services de garde de qualité au pays. La communauté de la garde à l'enfance lutte depuis très longtemps pour sensibiliser davantage le public et le gouvernement sur l'urgent *besoin* de services de garde de qualité et sur les conséquences liées au fait d'ignorer cette *nécessité*. Le milieu de la garde à l'enfance a été extraordinairement actif dans la lutte pour améliorer la qualité des services de garde au Canada. D'innombrables heures de bénévolat ont été consacrées à cette lutte continue pour sensibiliser les Canadiens et les Canadiennes à la bombe «développementale» à retardement que constituent les services de garde de qualité médiocre et aux conséquences futures de produire des générations d'enfants qui deviendraient des adultes aux prises avec les séquelles de tels services.

Non... nous ne sommes pas restées muettes sur la question de la garde à l'enfance, mais plutôt sur celle du *droit* des enfants à recevoir des services de garde offrant un degré de qualité nécessaire à leur bien-être et dans le cadre desquels leur intérêt supérieur doit être une considération primordiale. Pourquoi? Parce que peu d'entre nous savons qu'en 1991, le Canada a signé une convention internationale qui confère ce droit aux enfants de notre pays. Peu d'entre nous savons que la Convention relative aux droits de l'enfant (CRDE) est un instrument juridique que le Canada doit respecter. Certes, les Nations Unies ne peuvent pas imposer des sanctions au Canada pour non-respect de cette Convention, comme le souligne Tereza Albanez, conseillère spéciale auprès du directeur général du Fonds des Nations-Unies pour l'enfance, dans un commentaire sur l'application de la convention au niveau de la pauvreté infantile. Pour M^me^ Albanez, «une accusation de violation des droits humains doit être une grande préoccupation pour le Canada... C'est plus important qu'une accusation à la Cour internationale de justice de la Haye...» (*Globe and Mail*, 25 novembre 1995). Il est temps de promouvoir cette prise de conscience parce que «toutes les fois que ces droits sont diminués ou niés, tout citoyen a le devoir de protester... au nom des enfants» (Miles, 1990).

Informations générales

Un exposé de principes produit par la Coalition canadienne pour les droits des enfants donne un bref historique sur l'élaboration de la CRDE qui considère la reconnaissance initiale des droits des enfants au début de 1924 par la Déclaration de Genève de la Société des Nations (Coalition canadienne pour les droits des enfants, 1994). La déclaration de Genève a désigné cinq principes de base pour aider la société à subvenir aux besoins des enfants :

1. On doit fournir à l'enfant les moyens nécessaires pour assurer son développement matériel et spirituel.
2. L'enfant qui a faim doit être nourri, l'enfant malade doit être soigné, l'enfant retardé doit être encouragé, l'enfant délinquant doit être corrigé, l'orphelin abandonné doit être logé et secouru.
3. L'enfant doit être le premier à être soulagé en temps de détresse.
4. L'enfant doit être élevé pour gagner sa vie et doit être protégé de toute exploitation.
5. L'enfant doit être élevé en tenant compte de ce que ses talents doivent être consacrés au service de ses semblables (réimprimé dans Goulet & Rothwell, 1995).

La notion des droits des enfants a toujours été étroitement associée à la reconnaissance du rôle et de la responsabilité critiques de la famille dans la vie des enfants. En 1948, la Déclaration universelle des droits de l'homme

a reconnu la famille comme principal système de soutien des enfants en affirmant qu'elle est la cellule naturelle et fondamentale de la société et a le droit d'être protégée par la société et l'État. (La Déclaration universelle des droits de l'homme, 1948, citée par la Coalition canadienne pour les droits des enfants, juin 1994, p. 1).

Les Nations Unies ont adopté la Déclaration universelle des droits de l'enfant en 1959. Ce document a introduit le concept de l'intérêt supérieur de l'enfant comme étant d'une importance cruciale. Le 20 novembre 1989, les Nations Unies ont adopté un instrument juridique international, la Convention relative aux droits de l'enfant (CRDE) qui combine les droits civils, sociaux, politiques, économiques et culturels de l'enfant. Comme l'indique la Coalition canadienne pour les droits des enfants, ce document constitue la première fois dans l'histoire que le droit de l'enfant à la protection, à la survie et au développement est garanti dans un instrument juridique international (juin 1994, p. 1). Le Canada a ratifié cette convention en décembre 1991.

À présent, pour la première fois dans l'histoire, le droit international a été élaboré pour faire en sorte que :

- l'on réponde aux besoins fondamentaux des enfants;
- les enfants soient protégés contre tout préjudice;
- les enfants disposent des services, des institutions et des libertés nécessaires qui leur permettront de devenir des membres sains, compétents, responsables et solidaires de la société (Bureau international catholique de l'enfance, 1992). Il en résulte que la CRDE doit être appliquée et surveillée pour s'assurer que les enfants bénéficient des soins de garde de qualité qu'ils méritent, qu'ils ont le *droit* de recevoir.

Fausses perceptions

Dans un cours récemment conçu par la School of Child and Youth Care de l'Université de Victoria sur la mise en oeuvre de la CRDE, on a passé en revue et discuté comme suit des fausses perceptions répandues concernant cette convention (Goulet & Rothwell, 1995).

«Nous avons vu là où l'éthique familiale tend à protéger les enfants, mais ce qui a été très lent à venir fut l'obligation de la société à protéger l'enfant et à faciliter à la famille l'exercice de ses obligations».

Les enfants ont déjà trop de droits

Le dictionnaire définit le droit comme étant quelque chose qui nous revient à juste titre: quelque chose que l'on peut réclamer comme dû. Il y a certains privilèges minimaux dus aux enfants pour leur permettre de se développer et de mener une vie saine et productive. La CRDE reconnait que les enfants ont droit à un nom, à une nationalité, à une vie familiale, à la santé, à l'éducation et à un logement décent. Elle reconnait que les enfants ont besoin d'être protégés contre tout préjudice et de jouir d'une certaine liberté pour se préparer à une vie adulte responsable.

Les traités sur les droits humains ont pour objet de faire assumer par les États parties (c.-à-d. les gouvernements) l'obligation de garantir le bien-être de leurs citoyens, en l'occurrence des enfants. La CRDE demande aux gouvernements de :

- reconnaitre les droits fondamentaux des enfants;
- déployer tous les efforts possibles pour assurer le respect de ces droits en tenant compte de leurs ressources.

La CRDE diminue le droit des parents

Dans le préambule de la CRDE, on a clairement souligné l'importance de la famille :

> *Convaincus que la famille, unité fondamentale de la société et milieu naturel pour la croissance et le bien-être de tous les membres, et en particulier des enfants, doit recevoir la protection et l'assistance dont elle a besoin pour pouvoir jouer pleinement son rôle dans la communauté...[Préambule, CRDE].*

Cependant, comme le note James Grant de l'UNICEF, «Nous avons vu là où l'éthique familiale tend à protéger les enfants, mais ce qui a été très lent à venir fut l'obligation de la société à protéger l'enfant et à faciliter à la famille l'exercice de ses obligations».

La CRDE contribue au sain développement de la famille et de la communauté, soutenant ainsi la saine croissance de l'enfant. À cet égard, la CRDE reconnait :

- le rôle primordial joué par les parents ou les tuteurs de l'enfant dans son éducation en tenant compte de l'évolution de ses capacités;
- le droit fondamental de l'enfant de connaitre ses parents et d'être pris en charge par eux;
- le droit de l'enfant de préserver son identité, incluant sa nationalité, son nom et ses relations familiales;
- le droit des parents d'orienter le développement religieux des enfants;
- la responsabilité conjointe des parents pour l'éducation de leurs enfants.

La CRDE met l'accent sur la famille comme système de soutien idéal pour l'enfant et cherche à protéger cette unité comme étant dans l'intérêt supérieur de l'enfant. La CRDE reconnait aussi qu'il n'est pas toujours dans l'intérêt supérieur de l'enfant d'être avec sa famille dans des cas où l'enfant est maltraité ou négligé et fixe les conditions dans lesquelles l'enfant peut être séparé de sa famille, incluant le fait de soutenir le droit de l'enfant à maintenir un contact personnel avec ses deux parents (Coalition canadienne pour les droits des enfants, 1994).

La CRDE reconnait que les besoins de la famille et de la communauté doivent être comblés pour favoriser le développement physique, psychologique, social, éducatif et spirituel de l'enfant. En conséquence, l'État doit mettre en oeuvre des conditions économiques et des politiques sociales justes pour répondre à ces besoins. La CRDE exhorte les gouvernements à :

- accorder l'aide nécessaire aux parents dans l'accomplissement de leurs responsabilités en matière d'éducation des enfants;
- reconnaitre que c'est aux parents qu'incombe au premier chef la responsabilité d'assurer les conditions de vie nécessaires au développement de l'enfant;

Genèse de la Convention

- 1924 - Adoption de la Déclaration des droits de l'enfant à Genève.
- 1948 - Adoption de la Déclaration universelle des droits de l'homme par l'Assemblée générale de l'ONU.
- 1959 - Adoption à l'unanimité par l'Assemblée générale de l'ONU de la Déclaration des droits de l'enfant le 20 novembre.
- 1978 - En vue de l'Année internationale de l'enfant (1979), la Pologne soumet le texte original de la Convention.
- 1979 - La Commission des droits de l'homme des Nations Unies (groupe de travail comprenant 42 pays) commence la réécriture de la Convention.
- 1982 - Groupe de travail fédéral-provincial-territorial du comité des fonctionnaires (organe consultatif) créé pour conseiller la délégation canadienne auprès du groupe de travail de l'ONU sur le texte de la CRDE.
- 1989 - Le groupe de travail de l'ONU se met d'accord sur le texte.
  La CRDE est adoptée par l'Assemblée générale de l'ONU le 20 novembre.
- 1990 - La CRDE est ouverte à la signature le 26 janvier. Un nombre sans précédent de pays (61) signent la Convention. 2 septembre, la CRDE entre en vigueur le trentième jour suivant la date de dépôt auprès du Secrétaire-général de l'ONU du vingtième instrument de ratification ou d'adhésion et devient légalement exécutoire pour les 20 premiers pays.

Processus de ratification au Canada

- 1982 - Création du Comité fédéral-provincial- territorial de suivi des fonctionnaires sur les droits de l'homme pour examiner l'évolution du travail sur l'ébauche de la CRDE et conseiller la délégation canadienne à l'ONU sur l'ébauche.
- 1989 - L'Assemblée générale de l'ONU adopte la CRDE. La CRDE est ouverte à la signature et à la ratification le 20 novembre.
- 1990 - Suite aux consultations entre les gouvernements fédéral-provinciaux-territoriaux, le Canada signe la CRDE le 28 mai en indiquant son intention de la ratifier.
  La CRDE devient une loi internationale suite à sa ratification par 20 pays le 2 septembre.
- 1991 - L'examen de la législation fédérale-provinciale-territoriale pour déterminer la conformité à la CRDE émet deux réserves et un protocole d'entente.
- 11 décembre 1991 - Le Canada ratifie la Convention.
  13 décembre - Le Canada dépose son document d'adhésion auprès du Secrétaire général des Nations Unies.
- 12 janvier 1992 - La CRDE entre en vigueur au Canada (30e jour après son dépôt auprès du Secrétaire général de l'ONU).
- 12 janvier 1994 - Le premier rapport du Comité de l'ONU sur les droits de l'enfant doit être publié.
  Mai, le Canada soumet son premier rapport.
- 1999 - Rapports subséquents à publier tous les cinq ans. ◆

Source : University of Victoria, School of Child and Youth Care (cours CY360), Convention de l'ONU relative aux droits de l'enfant.

- prendre les mesures nécessaires pour aider les parents à appliquer ce droit et, si nécessaire, fournir de l'assistance matérielle et des programmes de soutien, particulièrement en ce qui touche la nourriture, l'habillement et le logement.

La CRDE et la garde à l'enfance

Les articles de la CRDE couvrent des domaines comme les soins de santé primaire et le bien-être, l'éducation, les loisirs et la culture ainsi que les enfants aux prises avec la loi. Ils comprennent des mesures d'ordre général d'application qui présentent le processus par lequel les États signataires traduisent la CRDE dans la réalité. (Goulet & Rothwell, 1995). Les deux articles suivants sont les plus importants pour le milieu de la garde à l'enfance :

ARTICLE 3

1. Dans toutes les décisions qui concernent les enfants, qu'elles soient le fait des institutions publiques ou privées de protection sociale, des tribunaux, des autorités administratives ou des organes législatifs, l'intérêt supérieur de l'enfant doit être une considération primordiale.
2. Les États parties s'engagent à assurer à l'enfant la protection et les soins nécessaires à son bien-être, compte tenu des droits et des devoirs de ses parents, de ses tuteurs ou des autres personnes légalement responsables de lui, et ils prennent à cette fin toutes les mesures législatives et administratives appropriées.
3. Les États parties veillent à ce que le fonctionnement des institutions, services et établissements qui ont la charge des enfants et assurent leur protection soit conforme aux normes fixées par les autorités compétentes, particulièrement dans le domaine de la sécurité et de la santé et en ce qui concerne le nombre et la compétence de leur personnel ainsi que l'existence d'un contrôle approprié.

ARTICLE 18

1. Les États parties s'emploient de leur mieux à assurer la reconnaissance du principe selon lequel les deux parents ont une responsabilité commune pour ce qui est d'élever l'enfant et d'assurer son développement. La responsabilité d'élever l'enfant et d'assurer son développement incombe au premier chef aux parents ou, le cas échéant, à ses représentants légaux. Ceux-ci doivent être guidés avant tout par l'intérêt supérieur de l'enfant.
2. Pour garantir et promouvoir les droits énoncés dans la présente Convention, les États parties accordent l'aide appropriée aux parents et aux représentants légaux de l'enfant dans l'exercice de la responsabilité qui leur incombe d'élever l'enfant et assurent la mise en place d'institutions, d'établissements et de services chargés de veiller au bien-être des enfants.
3. Les États parties prennent toutes les mesures appropriées pour assurer aux enfants dont les parents travaillent le droit de bénéficier des services et établissements de garde d'enfants pour lesquels ils remplissent les conditions requises.

Ces articles énoncent clairement le *droit* des enfants à bénéficier de services de garde de qualité. En ratifiant la Convention, le Canada accepte l'obligation de respecter ce droit tel qu'indiqué dans l'article suivant sur les modalités d'application :

BEST COPY AVAILABLE

ARTICLE 4

Les États parties s'engagent à prendre toutes les mesures législatives, administratives et autres qui sont nécessaires pour mettre en oeuvre les droits reconnus dans la présente Convention.

Pendant que nous essayons de gérer les dettes croissantes aux niveaux provincial et national en plus de chercher à stabiliser une économie souvent au bord de la faillite, nous ne pouvons pas ignorer nos obligations en vertu de la CRDE. Ces obligations sont mieux expliquées dans les principes basés sur *les enfants d'abord*. Cette trouvaille de l'UNICEF à l'occasion du Sommet mondial pour les enfants signifie qu'en de telles circonstances, lorsque les ressources sont limitées, l'intérêt supérieur de l'enfant doit primer, les besoins de l'enfant ont priorité sur les ressources du pays parce que les enfants constituent en fin de compte les seuls garants de l'avenir d'un pays. Si nous n'investissons pas dans leur avenir, nous n'aurons pas la société saine que nous recherchons tous et que nos enfants méritent. *Les enfants d'abord* peut être considéré comme le prolongement de l'intérêt supérieur de l'enfant sans égard :

- au parti au pouvoir;
- à la façon dont l'économie a été gérée;
- aux mouvements des taux d'intérêt;
- à l'état de guerre [UNICEF, 1990, p. 5].

En général, dans la société d'aujourd'hui, tout le monde sait ce dont les enfants ont besoin pour grandir et se développer. Le milieu de la garde à l'enfance sait que l'accessibilité à des services de garde de qualité constitue un facteur crucial. Comme l'a indiqué Heather-jane Robertson, directrice des services de perfectionnement professionnel à la Fédération canadienne des enseignantes et enseignants du Canada, à l'occasion d'une conférence internationale sur les droits des enfants *«Stronger Children, Stronger Families»*... nous semblons peu préparés à faire l'investissement nécessaire. Si nous voulions que plus d'enfants réussissent, nous ferions en sorte que la plus grande partie des ressources soit affectée à l'éducation de la petite enfance et que chaque enfant ait le meilleur départ possible dans la vie.» (juin 1994, p. 23).

Sur un feuillet-ressources de la CRDE produit par les Nations Unies, il apparaît clairement que les États qui ratifient la Convention sont juridiquement responsables de leurs actions envers les enfants dans le cadre de cet instrument. Les États doivent réviser leur législation nationale pour s'assurer qu'elle est conforme à la convention et rendre compte à la communauté internationale s'ils n'en appliquent pas les termes (Nations Unies, 1994).

Nous savons que les perspectives économiques ne seront pas très roses au cours des prochaines années. Il importe que nous préservions nos acquis de la dernière décennie au chapitre des services de garde, mais nous devons continuer notre lutte parce que la qualité de vie d'un grand nombre d'enfants est menacée à cause de la médiocrité des services de garde. En tant que pays, nous avons signé la convention sur le respect des *droits* de ces enfants à des services de garde de meilleure qualité. Nous, du milieu, devons prendre le gouvernement au mot et nous attendre à plus, même en ces temps difficiles — surtout en ces temps difficiles.

Conclusion

La CRDE est entrée en vigueur le 2 septembre 1990. En date du 11 septembre 1995, 180 pays avaient signé la CRDE ou étaient devenus des États parties par ratification ou adhésion. Richard Reid, directeur de la division des affaires publiques, Fonds international des Nations Unies pour les enfants) a indiqué dans son discours-programme à la conférence *«Stronger Children, Stronger Families»* :

> *Il y a quatre ans que les pays du monde ont adopté à l'unanimité la Convention relative aux droits de l'enfant. Un regard sur les quelques dernières années — regard sur l'avalanche de violence accrue contre les enfants, sur les villages rasés en raison de la multitude de nouvelles guerres ethniques sauvages, sur les rues des grandes villes et sur les foyers dysfonctionnels — l'étalage de toute cette destruction, parallèlement avec des gains substantiels et progressifs en matière de santé infantile ainsi que de solides avancées en éducation de base — quelqu'un ... peut-il nous dire où se trouvent les aiguilles de l'horloge de la crise mondiale en ce qui concerne les enfants?... Indiquent-elles l'aube et le jour à venir ou s'approchent-elles de minuit? Dans cet imbroglio d'incertitude et de morosité, une chose paraît certaine : la Convention relative aux droits de l'enfant est là pour rester et il y aura quelque chose en marche chaque jour dans le monde. Tandis que d'autres traités nationaux languissent, la Convention relative aux droits de l'enfant s'est implantée dans le monde en quatre ans; plus de pays y ont adhéré qu'à tout autre traité mondial concernant l'humanité. C'est une marée montante qui commencera très bientôt à pousser tous les bateaux. Nous qui travaillons pour les enfants avons besoin de capitaliser sur ces énergies convergentes. (juin 1994, p. 29).*

Nous, qui travaillons au nom des enfants ayant besoin de services de garde de qualité, devons commencer à alimenter cette vague montante. ◆

Sandra Griffin est la présidente fondatrice de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance et ancienne présidente de la Early Childhood Educators of B.C. Elle est coordonnatrice associée de l'unité de recherche sur la garde à l'enfance à la School of Child and Youth Care, University of Victoria. Elle est actuellement en détachement auprès du ministère de l'Égalité des femmes, direction de la garde à l'enfance.

Bibliographie

Coalition canadienne pour les droits des enfants (juin 1994). *Draft Position Paper: The Importance of the Family within the UN Convention on the Rights of the Child.* Ottawa : auteur.

Bureau international catholique de l'enfance (1992). «La Convention de l'ONU relative aux droits de l'enfant», *iccb News*, 2, p. 2.

Goulet, Liza et Rothwell, Kathy (élaboratrices de cours), (1995). *Children's Rights Come Alive.* Victoria, BC : School of Child and Youth Care and the Province of British Columbia.

Miles, Keith (juin 1990). *The Children's Bill of Rights.* New Hampshire : Children's Alliance of New Hampshire.

Reid, Richard (1994). «The UN Convention on the Rights of the Child: Stronger Protection for Children in the 1990's». *Giving Voice*, p. 19-20. *Conference proceedings for the 1994 International Year of the Family Conference on the UN Convention on the Rights of the Child*, Victoria, British Columbia. Victoria : School of Child and Youth Care, University of Victoria.

Robertson, Heather-jane (1994). «Stronger Children, Stronger Schools». *Giving Voice*, p. 23. *Conference Proceedings for the 1994 International Year of the Family Conference on the UN Convention on the Rights of the Child*, Victoria, British Columbia. Victoria : School of Child and Youth Care, University of Victoria.

UNICEF (1990). *State of the World's Children Report on the Occasion of the World for Children* New York: Auteur.

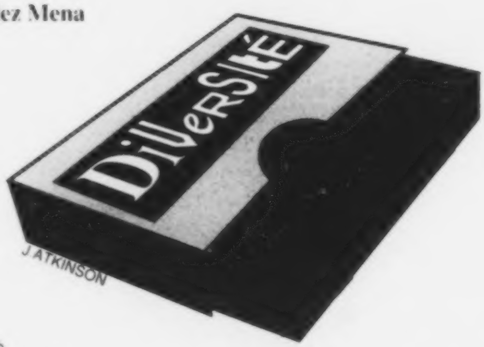
Nations Unies (1994) Publications de l'ONU — Feuillet-ressources 10 — *Les droits de l'enfant.* New York : Auteur.

BEST COPY AVAILABLE

REVUE DE VIDÉOCASSETTES

The Early Childhood Training Series: Diversity

Coproductrice : Janet Gonzalez Mena



Les éducatrices de la petite enfance s'entendent parfois trop sur ce que constituent les «pratiques optimales» pour les jeunes enfants. Nous parlons de pratiques «appropriées au développement» ou «axées sur l'enfant» et enseignons à nos étudiantes les normes des pratiques acceptées en les qualifiant de correctes, objectives et universelles. Bon nombre d'étudiantes ne se sentent pas à l'aise avec l'ambivalence et sont en quête de la bonne recette pour travailler avec les enfants et les familles. Trop souvent, on ne tient pas compte des différences d'opinion chez les éducatrices. Le consensus change d'une décennie à l'autre, mais pendant cette période, tout le monde s'entend là-dessus. *Diversity Video Series* nous fournit un mécanisme et un cadre pour remettre en question les valeurs qui sous-tendent ces pratiques acceptées et, ultimement, la notion de la supériorité universelle de modes articuliers de prestation de soins aux enfants.

Les quatre modules de la série de vidéocassettes ont été conçus par une équipe multiethnique d'éducatrices de la petite enfance qui ont collaboré neuf mois durant pour s'entendre sur la définition des services de garde de qualité dans un contexte de diversité culturelle. On montre l'équipe en train de réagir à diverses pratiques d'éducation des enfants susceptibles de provoquer des discussions et du désaccord parmi les participantes. Leur dialogue honnête, leurs profonds désaccords et les efforts déployés pour aplanir leurs divergences permettront aux spectatrices de se rendre compte de la complexité des questions. Les vidéocassettes ne fournissent pas de réponses faciles, ni une foule de tuyaux ou des recettes toutes faites. Elles ne décrivent pas *la* façon correcte de faire les choses, mais montrent plutôt des épisodes stimulants qui peuvent susciter des discussions et des divergences d'opinion chez les spectatrices. Une fois que nous faisons une introspection, que nous explorons nos convictions et nos valeurs, nous pouvons commencer à négocier et à collaborer avec les parents ainsi qu'à les soutenir dans leur rôle de parentage.

Le premier module examine comment la valeur de l'indépendance et de l'individualité influe sur nos pratiques en ÉPE. Les situations portant sur l'alimentation, le sommeil et l'apprentissage de la propreté sont analysées selon le point de vue des parents sur la question de l'indépendance et de l'individualité. On demande à la spectatrice de reconsidérer si certains éléments des pratiques acceptées sont réellement dans l'intérêt supérieur de l'enfant en garderie et de sa famille. Le deuxième module présente des points de vue divergents en matière d'éducation des tout-petits et montre la complexité des questions en présence. Les épisodes nous encouragent à soulever des points de vue différents et à nous abstenir de porter des jugements jusqu'à ce que nous comprenions les objectifs de la famille concernant un enfant en particulier. Les troisième et quatrième modules montrent des exemples de mauvaise communication et des cas de problèmes résolus efficacement. Par le biais de jeux de rôle, les spectateurs apprennent à reconnaître des techniques de résolution de problèmes à appliquer pour régler les conflits entre les éducatrices en garderie et les familles.

Le point fort de la série de vidéocassettes est la présentation de situations dans lesquelles les éducatrices en éducation de la petite enfance peuvent se reconnaître ainsi que la sincérité et l'intégrité dont fait preuve l'équipe lorsqu'elle tente de traiter de questions complexes. Nous voyons des situations où on n'a pas réussi à surmonter les obstacles à la communication. On y trouve aussi des cas où les parents et les éducatrices en garderie créent des liens dans des circonstances difficiles. J'utilise le mot «lien» au lieu de dire qu'elles en arrivent à un accord parce qu'en réalité, contrairement à ce que disent les manuels, il n'est pas toujours possible d'avoir une entente parfaite.

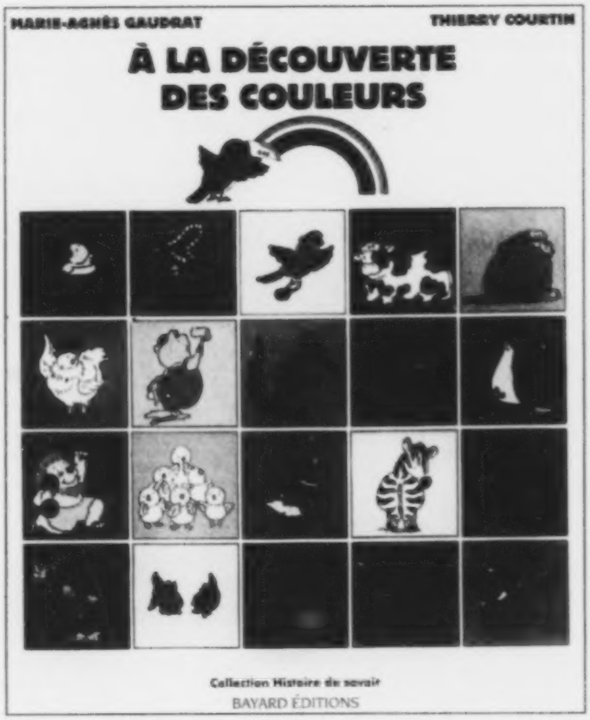
Magna Systems a produit un livre d'exercices pour 12 vidéocassettes incluant les quatre que nous venons d'examiner. Le tiers de ce livre aborde la question de la diversité. Il fournit un service à la communauté de l'ÉPE en proposant un cadre de réflexion sur les diverses questions traitées dans les vidéocassettes. Le livre pose une série de questions précises qui, selon mon expérience, ont été très utiles pour lancer la discussion. L'une des questions est formulée comme suit : «Avez-vous trouvé quelque chose de dérangeant dans la scène sur l'apprentissage de la propreté?» Le livre d'exercices suggère aussi des objectifs à atteindre et des points à discuter.

En général, il s'agit d'une série vidéo d'excellente qualité qui soulève des questions cruciales à régler pour améliorer l'éducation de la petite enfance. Les spectatrices se reconnaîtront facilement dans une foule de précieuses discussions qui aideront certainement les facultés et les étudiantes à mieux se préparer pour relever les nombreux défis auxquels nous sommes confrontées. ◆

Critique de Judith K. Bernhard, Ph. D., professeure agrégée de la School of Early Childhood Education de la Ryerson Polytechnic University de Toronto.

The Early Childhood Training Series: Diversity *est disponible auprès de Wilbur S. Edwards Publisher Magna Systems Inc., 101 N. Virginia St., Ste 105, Crystal Lake, Illinois, U.S.A. 60010. Prix : 89,95 $ US l'unité, et 295 $ US pour la série de quatre. Chaque commande donne droit à un livre d'exercices sans frais. Pour un essai gratuit de 30 jours, envoyez un message télécopié au (815) 459-4280.*

Revue : Livres pour enfants



À la découverte des couleurs

Texte : Marie-Agnès Gaudrat
Illustrations : Thierry Courtin
Éditeur : Bayard Éditions, 1994

«La poule est blanche, avec du rouge sur la tête, c'est sa crête. Le crocodile est vert, devant, sur les côtés, derrière. Heureusement qu'il a des dents, ça fait tout de même un peu de blanc...»

Il ne suffit pas d'observer les couleurs, il faut savoir les reconnaître et les nommer. Ce procédé abstrait se fait généralement par hypothèses et tâtonnements. *À la découverte des couleurs* donne des repères aux enfants : un animal présente sa couleur et la «personnalise». L'éléphant est gris, le crocodile vert, le cochon rose. Le zèbre est rayé, la vache tachetée, la coccinelle constellée de pois...

Il s'agit d'une invitation au joyeux monde des couleurs. Les enfants pourront les reconnaître et les nommer, apprendre leurs nuances, comprendre la finesse des mélanges et savourer les effets des rayures et des pois. Ils prendront plaisir à suivre les escargots du bout du doigt pour découvrir ce que deviennent les couleurs lorsqu'elles se mélangent par pure chance. ◆

Suzanne A. Delisle est bibliothécaire principale adjointe au service aux enfants de la Bibliothèque publique d'Ottawa.

Devine combien je t'aime

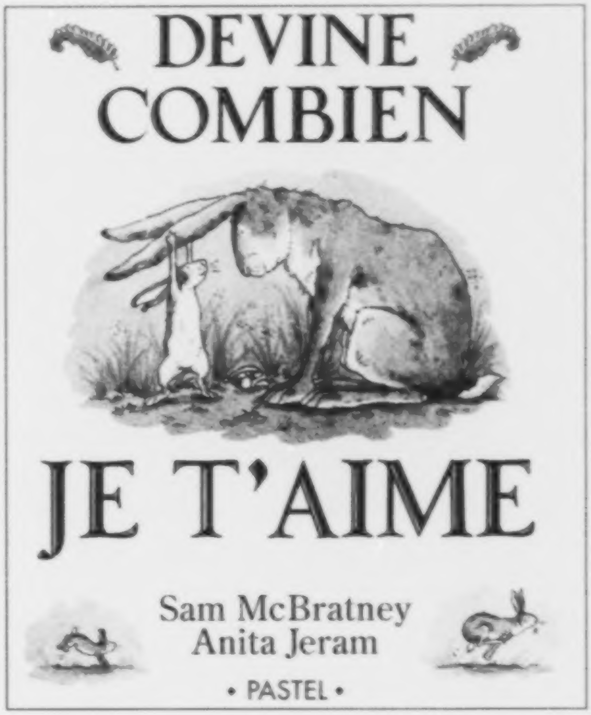
Texte : Sam McBratney
Éditeur : L'école des loisirs, 1994

C'est l'heure d'aller dormir, mais Petit Lièvre Brun ne veut pas lâcher les oreilles de Grand Lièvre Brun et tient absolument à lui dire combien il l'aime. «Je t'aime grand comme ça», dit-il en écartant les bras autant que possible, jusqu'au bout de mes orteils et aussi haut que je peux sauter... Impossible d'aimer davantage. Mais, chaque fois, Grand Lièvre Brun revient avec quelque chose de mieux que le petit!

Devine combien je t'aime est un conte gai et tendre qui plaira aux petits et aux grands. Il traite d'une réalité quotidienne des tout-petits : il est parfois difficile d'exprimer son amour à quelqu'un.

Le texte, concis et précis, est rythmé par des phrases répétitives et mis en valeur par de superbes illustrations et une mise en pages soignée. ◆

Alfonsina Clemente est bibliothécaire auprès du service aux enfants de la Bibliothèque publique d'Ottawa.



La Fédération canadienne des services de garde à l'enfance a maintenant un numéro de téléphone sans frais :

1-800-858-1412

INITIATIVES CRÉATRICES

Confessions d'une chercheuse de poux de tête

par Barbara Kaiser et Judy Sklar Rasminsky

Ce fut un mois terrible! Le pou de tête, insecte redouté, a fait son apparition à la garderie. Comment une si petite et relativement inoffensive bête peut-elle causer un tel chahut?

Jour 1, 11 h. La rumeur veut qu'on ait trouvé des poux de tête à l'école élémentaire voisine fréquentée par les frères et soeurs de certains de nos enfants. Le temps est venu d'examiner les têtes à la garderie — quand les gens en parlent, il s'agit habituellement d'une infestation. Nous avons eu des poux de tête auparavant, mais nous avons toujours pu en venir à bout.

La grande chasse aux poux de tête est lancée. De notre dernier combat, j'ai appris que ces petites bêtes comptent sur la chaleur humaine et passent d'une tête à l'autre (ou d'une tête à un chapeau ou manteau ou encore d'une brosse à cheveux à une tête. Elles préfèrent aussi les têtes propres aux sales). Par conséquent, je me propose de commencer mon inspection avec les enfants les plus susceptibles d'être atteints, c'est-à-dire ceux dont les soeurs et les frères fréquentent l'école en question.

Je prépare une bonne provision de bâtons de sucettes glacées neufs (un pour chaque enfant), des sacs en plastique, du papier de bricolage noir ainsi que du ruban gommé et me voilà prête. Les enfants ont été ensemble toute la matinée et il ne sert à rien de les séparer. Cependant, pour ne pas les alarmer, je décide d'en faire venir un à la fois dans mon bureau et laisser les autres jouer.

Seulement voilà! Aussitôt que j'en parle aux éducatrices, elles semblent incapables de continuer les activités normales et commencent à examiner la tête des enfants.

Sarah se tient debout tranquille pendant que je sépare ses cheveux avec le petit bâton de sucette glacée et passe méthodiquement d'un côté de sa tête à l'autre. Je cherche de petites formes ovales blanches qui se collent aux cheveux près de la racine. Je prête particulièrement attention à l'arrière du cou, des oreilles et au dessus de la tête, car c'est là que

les poux de tête femelles aiment pondre leurs lentes. Sarah n'a pas de poux de tête. Alléluia! Je me sens déjà mieux.

Mais Richard, qui se gratte continuellement la tête, a au moins douze lentes. À l'inverse des pellicules auxquelles elles ressemblent, ces petits monstres se collent obstinément au cheveu. Il n'existe que deux façons de les enlever : utiliser l'index et l'ongle du pouce pour les tirer le long du cheveu ou arracher complètement le cheveu. Je choisis la deuxième méthode, puis je colle soigneusement le cheveu à un morceau de papier de bricolage noir que je montre à Richard pour lui faire comprendre ce qui arrive. Je place ensuite le papier dans un sac en plastique pour que ses parents sachent quoi chercher au moment de prendre cetté tâche en mains.

Même s'il est difficile de voir les poux de tête parce qu'ils sont si petits et rapides, j'en aperçois quelques-uns se frayer un chemin dans les cheveux blonds de Richard. Que faire? Vite - je saisis un bonnet de bain en latex que nous utilisons pour nos visites à la piscine! Ce n'est pas grave si Richard a l'air ridicule! Après tout, il n'a que quatre ans, et ça lui est égal.

«Comment, tu ne veux pas mettre ce joli bonnet orange? Je regrette mais tu n'as pas le choix.» Qu'en est-il de toutes ces autres méthodes que nous avons apprises à l'école? Et le respect de soi? Établissons bien nos priorités : pas question de laisser cette menace prendre de l'ampleur. «Eh, Richard, tu peux être le premier membre de notre équipe tête de citrouille.» Voilà, il accepte.

J'affiche une note — «Un cas de poux de tête rapporté» — et j'appelle ses parents.

La fouille continue. Patrick, l'ami de Richard, a plusieurs lentes et devient le deuxième membre du club spécial. En un peu plus d'une heure, j'ai examiné tous les enfants et recruté sept membres pour l'équipe tête de citrouille. Quand nous téléphonons aux parents, personne ne s'énerve. Je suis soulagée que le fait d'avoir des poux de tête ne soit plus un stigmate comme à l'époque.

À mesure que les parents arrivent, nous leur remettons la feuille-guide sur les poux de tête tirée de *Le Bien-être des enfants*. Ils repartent avec leur enfant infesté en promettant de le traiter, ainsi que les autres membres de la famille, avec une solution recommandée contre les poux de tête, de passer l'aspirateur dans la maison et la voiture, de laver toute la literie, les serviettes et les vêtements portés au cours des deux derniers jours dans de l'eau chaude (y compris les chapeaux, les foulards, les paletots et les tricots), et de faire tremper les brosses à cheveux et les peignes dans la solution contre les poux de tête toute la nuit. Les animaux en peluche, les oreillers et d'autres

articles non lavables peuvent être placés dans la sécheuse, à température maximale, pendant vingt minutes ou être nettoyés à sec. Même si les parents sont ennuyés, il n'y a aucun doute dans mon esprit qu'ils font preuve de bonne volonté.

Les parents des enfants non infestés recevront la feuille-guide ce soir.

La journée se termine. Nous avons lavé les lits et les draps, mis les couvertures dans des sacs et les avons envoyées à la maison. Nous avons en outre empaqueté dans des sacs en plastique tous les oreillers, les animaux en peluche, les poupées et les vêtements (servant aux jeux de rôle) non lavables. Ils y resteront deux semaines (le temps nécessaire pour tuer les lentes) ou jusqu'à ce que le centre ait été sans présence de poux de tête pendant deux semaines. Mon bureau ressemble à un dépotoir. J'ai aussi fait nettoyer à la vapeur les tapis de la garderie et les meubles du bureau durant la nuit.

Jour 2. Même si la garderie n'a pas de politique formelle concernant les poux de tête, je décide que les enfants ayant été traités peuvent rester en garderie s'ils ont six lentes ou moins. Étant donné que le traitement recommandé, NIX (pyréthrine avec pipéronyl butoxide ou sa version synthétique, perméthrine) tue tous les poux de tête adultes et la plupart des lentes, je présume que tout ira.

Tous les enfants infestés hier semblent bien aujourd'hui, à l'exception de Richard qui a au moins dix lentes dans les cheveux. Heureusement, sa mère est encore là. Sa lèvre inférieure tremble quand je lui dis qu'elle doit le ramener à la maison. Non seulement est-elle épuisée parce qu'elle a fait de la lessive et du nettoyage jusqu'à deux heures du matin, mais elle a une réunion importante à 9 h 30 et aucune gardienne de rechange. J'aimerais bien l'accommoder, mais je ne peux pas.

Quand je finis, le personnel et moi examinons les enfants qui n'étaient pas infestés la veille. Nous découvrons quatre nouveaux cas. Nous leur mettons un bonnet de bain et appelons leurs parents. Entre temps, tous les membres du personnel se grattent la tête et attendent d'être examinés.

Jour 3. Je trouve encore des lentes. Peut-être qu'il ne suffit pas de traiter seulement les enfants infestés. L'infirmière de l'école élémentaire conseille de traiter tout le monde en même temps, par mesure préventive. Même si d'autres experts que nous consultons ne sont pas d'accord, cette idée me semble raisonnable — à l'inverse du shampoing Kwellada (lindane) que nous utilisions avant — le NIX (après-shampoing ou shampoing) n'est pas toxique. Je prépare un nouvel avis demandant que toutes les familles traitent leur enfant (infesté ou non) ainsi que le reste de la famille. Je rappelle aux parents qu'ils devront quand même enlever les lentes à la main et que les personnes allergiques à l'herbe à poux et aux chrysanthèmes ne doivent pas utiliser la pyréthrine ou la perméthrine.

J'informe aussi les parents qu'ils ne pourront pas laisser leur enfant à la garderie le lendemain avant que je ne l'ai examiné. J'arrive à la maison exténuée, mais j'estime néanmoins avoir réglé le problème et que tout reviendra à la normale assez rapidement. Je me trompais.

Jour 4. J'arrive à la garderie au point du jour. Les premiers enfants semblent non infestés, mais je trouve sept lentes dans les cheveux de Sarah. Comme elle n'en avait pas la veille, son père soutient que les poux de tête proviennent de la garderie et qu'il part travailler. Je dois recourir à tous mes talents de réthorique pour le convaincre de la reconduire à la maison. Six enfants sur 53 sont retournés à la maison. Quatre cas sont des rechutes et les parents sont furieux ou au bord des larmes.

Quand je quitte finalement mon bureau pour me rendre dans la garderie, je découvre que certains parents ont amené leurs enfants directement aux éducatrices sans venir me voir. Je trouve des lentes dans les cheveux de certains d'entre eux. On ressort les bonnets de bain et j'essaie, en vain, de rejoindre leurs parents pour savoir si on leur a administré le traitement.

À leur arrivée à la garderie en fin de journée, les parents sont encore plus outrés de se retrouver encore une fois face à l'équipe tête de citrouille. Ils affirment que l'examen des têtes à l'arrivée devrait garantir que les enfants ayant des poux de tête ou des lentes ne restent pas à la garderie. Ils ont évidemment raison. Il est difficile d'expliquer ce qui arrive.

Jour 5. Ma journée commence encore une fois à 7 h 45. Parce que je me rends compte combien il est difficile pour certains parents de ramener leur enfant à la maison et parce que tous les enfants ont apparemment été traités, je présume que les lentes que je trouve sont mortes. J'essaie de les enlever pour que les enfants restent à la garderie. Mais je découvre un pou vivant dans les cheveux de Jeremy et je me rends compte que je dois trouver une façon d'appliquer les règlements.

Jour 8. Le personnel est pris de panique. La garderie s'enorgueillit de son professionnalisme, de ses services stimulants et chaleureux. Cependant, dans chaque salle, je vois des enfants qui se promènent au hasard, des jouets éparpillés et des éducatrices occupées à se passer mutuellement un bâton de sucette glacée dans les cheveux! Jusqu'à présent, cinq des huit éducatrices ont trouvé des lentes dans leurs cheveux et nous les traitons dans l'évier de la salle de toilette du personnel afin de ne pas avoir à les retourner à la maison.

Les suppléantes! Eh bien, devrais-je être honnête et les avertir qu'il y a des poux de tête à la garderie ou le leur dire à leur arrivée? Comme je suis fondamentalement une bonne personne, je dis la vérité. Devinez ce qui arrive? Personne ne veut venir. Notre problème de poux de tête se double d'un problème de ratio. En outre, notre nouvelle recrue, qui fait face à ces bestioles pour la première fois, en découvre dans ses cheveux roux bouclés et quitte la garderie pour de bon.

Jour 9. Pendant que j'examine la tête des enfants, je découvre que la fille du parent le plus furieux, qui s'est plaint auprès de plusieurs autres parents et du conseil d'administration de la façon dont j'ai abordé le problème, n'a pas été traitée et qu'elle a une lente dans les cheveux. La mère se montre-t-elle plus coopérative? Pas du tout. Elle dit qu'elle ne peut pas amener sa fille à la maison. Je lui explique qu'il est inutile d'examiner les enfants si les parents ne se conforment pas aux règlements. À contrecoeur, elle part avec son enfant, mais revient une heure plus tard et repart sans attendre qu'on l'examine à nouveau.

La colère et l'impatience des parents montent d'un cran chaque jour. Ils arrivent en retard au bureau parce qu'il faut examiner tous les enfants. Ils blâment la garderie, convaincus que nous en faisons trop ou pas assez; ils se blâment mutuellement parce que leur enfant attrape bien les poux de tête de quelqu'un. Deux parents menacent de retirer leurs enfants de la garderie et de ne pas payer les frais de garde jusqu'à ce que la situation soit réglée.

Pourquoi y a-t-il encore des poux de tête? J'ai parlé à une douzaine d'experts et lu plusieurs articles. Personne ne s'entend sur la solution. Certains disent que les poux de tête ne peuvent pas survivre loin du cuir chevelu et qu'il ne sert à rien de traiter les vêtements ou

les meubles. Mais, je préfère pécher par excès de prudence. Quand notre spécialiste de la santé publique estime que les manteaux et les chapeaux se frottent les uns aux autres dans le vestiaire parce que nous n'avons pas de casiers séparés, nous donnons à chaque enfant un grand sac en plastique à son nom pour y mettre manteau, chapeau, mitaines et foulard.

Jour 10. Les lentes continuent à faire leur oeuvre. L'infirmière-hygiéniste lance l'idée d'un chainon manquant - certaines personnes n'appliquent peut-être pas la solution correctement.

Cette explication insulte les parents. Mais, pendant qu'ils me crient dessus, la réponse émerge.

- «Je me suis bien conformé aux instructions et appliqué un bouchon de NIX.»
- «J'en ai acheté une bouteille pour toute la famille.»

Cependant, le traitement exige une bouteille entière par personne! Plusieurs parents ont commis la même erreur, peut-être parce que NIX est si cher.

De toute évidence, pour que le traitement réussisse, il faut en utiliser suffisamment. Ceux qui ont les cheveux très courts peuvent ne pas avoir besoin de toute une bouteille, mais les adultes et les enfants aux cheveux longs et épais doivent utiliser toute la bouteille, jusqu'à la dernière goutte. Après m'avoir crié dessus trois jours durant, un père trouve 35 lentes dans les cheveux longs de sa conjointe qui n'a utilisé que la moitié de la bouteille. (La crise passée, il fait don d'un ordinateur Macintosh à la garderie.)

Nous découvrons aussi que NIX prend de 12 à 24 heures à tuer les poux de tête. Ainsi, les traitements du personnel faits à l'évier n'ont pas aidé.

Jour 15. Les poux de tête occupent une place de choix à l'ordre du jour de notre réunion mensuelle du conseil d'administration. Nous passons des heures à élaborer une politique, un communiqué du conseil et un document de recherche sur le cycle de vie et la transmission des poux de tête. (Ils peuvent vivre aussi longtemps qu'un mois et pondre tous les jours de cinq à neuf lentes qui deviennent adultes dix-neuf jours plus tard. Il n'est donc pas surprenant qu'il y en ait tant et que leur éradication semble sans fin. Si une seule lente vivante manque à l'appel, le processus recommence encore.)

La réponse : tolérance zéro. Une lente et l'enfant doit quitter la garderie pour 24 heures. Manifestement, la flexibilité envers les parents dont nous nous sommes vantées ne marche pas. Pendant la période d'infestation, les parents ne doivent pas partir le matin avant que leur enfant ait été déclaré non infesté.

Pour que tout le monde puisse se conformer à la politique au plan financier, le conseil offrira le NIX gratuitement aux parents ne pouvant se le permettre. En outre, pour renforcer l'application de la politique, nous embauchons une professionnelle de la santé pour examiner les têtes des enfants chaque matin pendant deux semaines.

Jour 16. Nous informons chaque parent de la politique de tolérance zéro et de l'examen obligatoire des têtes chaque matin à partir de lundi. Tout le monde est bien averti et j'ai le temps de trouver une infirmière.

Jour 21. Jour 1 de la tolérance zéro. L'infirmière ne trouve pas plus de lentes que nous, mais son uniforme blanc et son statut officiel lui confèrent l'autorité qui semble nous faire défaut. Personne ne crie; personne ne part avant que son enfant ait été déclaré non infesté; personne ne refuse d'amener un enfant à la maison.

Jour 22. Jared, trop jeune pour se rappeler de la neige, dit «Regarde maman, il tombe des lentes!»

Jour 23. Quatre parents ont rasé la tête de leur enfant et montrent patte blanche. Voilà ce qui guérit finalement Colin dont la frange est si longue et épaisse qu'on aurait cru que les lentes avaient élu domicile dans ses sourcils! Dans

Politique concernant les poux de tête

Les poux de tête sont de minuscules insectes qui vivent sur le cuir chevelu. Ils pondent des oeufs (lentes) sur le cheveu tout près de la racine. Les poux de tête se transmettent d'une personne à l'autre par contact direct ou par le partage d'objets comme les chapeaux, les peignes, les tricots, etc. Ils sont facilement transmissibles en garderie.

1. Si un enfant a des lentes ou des poux de tête, les parents doivent en informer immédiatement la garderie. La garderie affiche une note indiquant la date et le nombre de cas et envoie aux parents une lettre sur les mesures à prendre.
2. Aussitôt qu'un cas est rapporté, la garderie lave tous les lits et les draps, envoie les couvertures et les oreillers des enfants à la maison pour être lavés, retire et lave tous les vêtements destinés aux jeux de rôle, nettoie à la vapeur les tapis et les meubles rembourrés et met dans des sacs (pour deux semaines ou jusqu'à ce qu'il n'y ait plus de poux de tête) tous les oreillers, les animaux en peluche et les poupées.
3. Tous les parents doivent immédiatement traiter leur enfant et tous les membres de la famille avec un produit approprié. Beaucoup de médecins recommandent NIX. Suivez attentivement les directives inscrites sur la bouteille et utilisez la quantité recommandée, soit habituellement une bouteille par personne.
4. En outre, les parents doivent examiner les cheveux de l'enfant et enlever toutes les lentes avant d'amener l'enfant à la garderie. On enlève les lentes en glissant une mèche de cheveux entre le pouce et l'index ou en arrachant doucement le cheveu. Déposez les lentes ou les mèches de cheveux dans un sac en plastique. Attachez-le et mettez-le à la poubelle.
5. Parallèlement, les parents doivent passer l'aspirateur dans leur maison et leur voiture et laver à l'eau chaude toute la literie, les serviettes et les vêtements portés au cours des deux derniers jours (y compris les chapeaux, les foulards, les manteaux et les tricots). Les animaux en peluche, les oreillers et d'autres articles non lavables doivent être placés dans la sécheuse à température maximale pendant 20 minutes ou être nettoyés à sec. Les brosses à cheveux et les peignes doivent être trempés toute la nuit dans le produit contre les poux de tête.
6. À leur arrivée à la garderie, tous les enfants sont examinés dans le bureau avant de rejoindre leurs camarades.
7. Les parents ne doivent pas laisser leur enfant à la garderie avant qu'il ait été examiné.
8. La garderie a une politique de tolérance zéro. Par conséquent, si on trouve une lente ou un pou de tête, l'enfant est retourné à la maison et ne peut revenir à la garderie avant 24 heures. Pendant cette période, les parents doivent enlever toutes les lentes et répéter le traitement au NIX s'ils trouvent un pou.
9. Il faut répéter cette procédure jusqu'à ce que la tête de l'enfant soit exempte de lentes et de poux de tête pendant une semaine. Par la suite, tous seront requis de donner un autre traitement à toute la famille afin de s'assurer que toutes les lentes sont éradiquées.
10. Les parents doivent continuer à examiner la tête de leur enfant chaque fois qu'ils leur lavent la tête.
11. À longueur d'année, la garderie effectue dans le bureau de la directrice des examens au hasard sur tous les enfants et les membres du personnel. ◆

l'ensemble, une douzaine d'enfants se sont fait couper les cheveux, y compris deux dont les cheveux atteignaient la ceinture.

Jour 24. Les enfants demandent des bâtons de sucettes glacées pour s'examiner mutuellement la tête dans le coin des jeux de rôle. Les parents ont peut-être été traumatisés par les poux de tête, pas les enfants. Eux semblent aimer le doux contact individuel et la bonne sensation d'avoir la tête caressée - comme les singes qui se font mutuellement la toilette.

Jour 31. Une semaine sans poux de tête! On a presque gagné la partie. Même si certains traitements demeurent sur les cheveux pendant dix jours, tuant les lentes qui éclosent, ils n'y réussissent pas tous. En outre, nous ne sommes peut-être pas des personnes qui appliquent un traitement ou des chercheuses de poux de tête par excellence. Pour cette raison, nous demandons à tout le monde d'appliquer une seconde solution sept jours après la première.

Jour 38. Deux semaines sans poux de tête. Étant donné ce que nous connaissons du cycle de vie de cette terrible créature, nous examinerons les enfants les lundis et les vendredis pendant deux semaines. (Les enfants chez qui l'infestation persiste sont examinés chaque matin.) Par la suite, nous effectuerons une vérification au hasard et l'infirmière reviendra après le congé des Fêtes.

Le conseil d'administration a approuvé ma demande concernant la construction de casiers individuels dans le vestiaire. Cette histoire a fini par coûter cher à tout le monde.

Avec le recul, je sais ce que j'aurais pu faire différemment. Il est difficile d'établir l'équilibre entre les besoins des parents et l'ennui causé par les poux de tête mais, de toute évidence, il aurait été utile d'appliquer une politique dès le début. Il ne sert à rien d'être aux prises avec des poux de tête un mois durant si le problème peut être réglé en une semaine. J'espère que vous n'en aurai jamais besoin mais, à toutes fins utiles, vous trouverez une politique sur les poux tête dans l'encadré. ◆

Barbara Kaiser est fondatrice et directrice de la Garderie Narnia à Westmount, Québec. Elle et l'auteure Judy Sklar Raminsky sont les co-auteures du livre ***Les services de garde pour votre enfant*** *publié par Les Éditions Libre Expression.*

INITIATIVES CRÉATRICES

Bon départ et au-delà

L'éducatrice et la préparation à la maternelle

par Wayne Eastman

Enseigner, c'est permettre aux enfants de penser, de découvrir et de créer. Enseigner, c'est amener les enfants à respecter leurs opinions, leurs découvertes, leurs relations et les opinions des autres.

(Newfoundland Teachers Association, 1994)
[Traduction]

La plupart des éducatrices de la petite enfance estiment que les enfants développent leur image de soi par le jeu et les interactions sociales. Le jeu fournit aussi aux enfants la possibilité d'apprendre de nouvelles compétences et d'accroître leurs connaissances. La plupart des garderies ont pour objectif ultime de s'assurer que les enfants grandissent et apprennent selon leur propre niveau de développement.

Les premières années sont cruciales au développement du jeune enfant. À la maternelle, l'enfant a déjà cinq ans d'apprentissage derrière lui. L'importance des années préscolaires dans le continuum d'apprentissage est accentuée par le fait que certains experts croient que le développement intellectuel d'un enfant est aussi important entre la naissance et quatre ans qu'entre quatre et dix-huit ans. Autrement dit, à quatre ans, l'enfant a déjà développé la moitié de son intelligence (World Books, 1987).

Il vaut mieux enseigner les compétences préparatoires à la maternelle décrites dans le présent article dans un environnement de la petite enfance où les enfants ne sont pas tenus de respecter un horaire rigide et peuvent apprendre par le jeu. Nous devons nous rappeler que chaque enfant apprend à son rythme. Comment les jeunes enfants apprennent-ils?

> *Les jeunes enfants n'apprennent pas comme les enfants plus âgés et les adultes. Leur croissance intellectuelle est liée et assujettie à leur développement social, physique et affectif. En fait, ils ne peuvent pas faire autrement qu'apprendre. La plupart de leur apprentissage du monde se fait par l'expérience acquise dans le jeu (Eberts, 1991).*

Le rôle des éducatrices de la petite enfance dans la promotion des compétences préparatoires à la maternelle est résumé dans l'article de Joanne Frantz (1993) intitulé *How Preschool Really Prepares Your Child for Kindergarten*. Elle écrit que :

> *La question de la préparation à la maternelle préoccupe aujourd'hui les parents bien avant que leur enfant n'ait l'âge de la fréquenter. Les parents veulent savoir si le centre préscolaire ou la garderie de leur enfant offre un programme qui favorisera le succès à la maternelle et ce qu'ils peuvent faire à la maison pour que leur enfant soit prêt pour l'école.*

Même si les jeunes enfants aiment apprendre et que les enseignantes de la maternelle veulent des apprenants avides de connaissances, Eberts (1991) prévient les éducatrices et les parents du danger de détruire ce désir d'apprendre en imposant des activités pédagogiques aux enfants avant qu'ils ne soient prêts. En outre, Eberts (1991) déclare que rien ne prouve que l'éducation formelle précoce procure un avantage intellectuel durable. Ainsi, pour éviter le «burnout» à la maternelle, la garderie

préscolaire devrait mettre l'accent sur une grande variété d'activités et de matériels pour encourager les jeunes enfants à explorer et à découvrir plutôt que de leur imposer des activités pédagogiques.

L'éducatrice joue un rôle important dans «l'échelle d'apprentissage» de l'enfant. Le jeu et un programme axé sur l'enfant permettent aux éducatrices de la petite enfance de stimuler l'instinct naturel d'un enfant d'âge préscolaire vis-à-vis de l'apprentissage et, par conséquent, de renforcer les compétences préparatoires à la maternelle dans un milieu où s'exerce peu de pression. Selon Eberts (1991), tout apprentissage est une composante de l'apprentissage futur.

La préparation à la maternelle

Les éducatrices et les parents peuvent faire valoir des compétences préparatoires à la maternelle sans transformer leur garderie ou leur foyer en salle de classe formelle et sans devenir des enseignantes. Les lignes qui suivent traitent des activités susceptibles de rendre les enfants aptes à apprendre au moment de commencer l'école.

La taille

Dans cette catégorie, les compétences comprennent le fait d'établir la différence fondamentale entre gros et petit, les concepts liés à la taille et l'appariement basé sur la taille. Parmi les exemples d'activités dans ce domaine, citons : **des promenades à pied dans le quartier ou la garderie** —demander aux enfants de marcher dans le quartier ou la garderie à la recherche d'objets dont ils peuvent comparer la taille (par ex., arbres); **boîtes de différentes tailles** — fournir des boîtes de différentes tailles et demander aux enfants de placer les objets selon leur taille dans les boîtes appropriées; et **construction avec des blocs** — demander aux enfants de construire une maison avec des blocs de différentes grosseurs (World Books, 1987).

Les couleurs et les formes

Les activités qui contribuent à sensibiliser les enfants aux couleurs et aux formes comprennent : **les promenades colorées** — on se promène dans la garderie ou le quartier pour trouver autant de choses que possible d'une même couleur; **le toucher en couleur** — demander à l'enfant de trouver et de toucher certains objets (par ex., le fauteuil poire rouge); **l'appariement des autocollants sur les épingles à linge** — coller des points autocollants de différentes couleurs autour d'un verre en plastique, colorer les épingles à linge de la même couleur que les autocollants et demander aux enfants de les fixer sur l'autocollant de la bonne couleur; **comment reconnaître les formes** — demander aux enfants de trouver des objets de différentes formes (par ex., une table rectangulaire); et, **les formes en feutre** — découper des morceaux de feutre dans différentes formes, par exemple, des triangles, des cercles et des carrés et demander aux enfants de les identifier en les plaçant sur un tableau de feutre (World Book, 1987; Charner, 1993; Wilmes, 1984).

L'introduction aux nombres

Les groupes de compétences comprises dans ces deux catégories sont le calcul, l'appariement des objets sur la base du cas par cas et de la quantité. Les exemples d'activités dans ce domaine comprennent : **compter d'un à dix** — dans le fond de chaque pochette d'une boîte à oeufs déposer différentes quantités d'articles comme des boutons ou des fèves et demander à l'enfant de compter combien il y en a dans chacune; **«Quelle heure est-il M./Mme Lion?»** — les enfants demandent l'heure à M./Mme Lion. Si le lion dit qu'il est trois heures, les enfants avancent de trois pas, mais si le lion dit que c'est l'heure du souper, il les poursuit jusqu'à une ligne prédéterminée; **appariement seul à seul** — demander aux enfants de dresser la table pour le déjeuner en plaçant une fourchette, un verre, une assiette et une serviette à chaque place; **cuisimath** — des activités telles la fabrication de sucettes glacées (utiliser des boissons aux fruits et des bâtons de sucettes), aider les enfants à s'intéresser aux nombres, à compter et à mesurer; **chanson «Cinq petits canards»** — utiliser des morceaux de feutre de couleurs vives pour tailler cinq petits canards, y compris la maman et le papa et faire un récit mimé de la chanson sur un tableau de feutre; et, **l'appariement des cartes** — fabriquer un ensemble de cartes numérotées et un ensemble de cartes affichant des objets, puis apparier chaque carte numérotée à une carte avec objet (World Books, 1987; Stravos, 1987; Inderbaum, 1985).

La préparation à la lecture

La préparation à la lecture ou l'alphabétisation naissante décrit les premières étapes du développement de l'enfant en alphabétisation, i.e., elle précède la lecture conventionnelle de l'imprimé (Spodek, 1991). Le groupe de compétences qui contribuent à un bon départ dans la préparation à la lecture comprennent : le vocabulaire de base, l'expression verbale, la connaissance des lettres, le sens de la phrase, la compréhension d'une histoire et la capacité de raconter une histoire (World Book, 1987). Les activités qui contribuent à ces compétences comprennent : **le jeu «Simon dit»; raconter une histoire** — trouver dans des magazines des images montrant des enfants occupés à des activités intéressantes et encourager les enfants à en discuter; **coins de l'écriture** — offrir tous les jours aux enfants des occasions d'écrire en mettant à leur disposition des crayons, des stylos, des marqueurs, du papier et d'autres matériels pour l'écriture; le **sentier pédestre** — pour mettre l'accent sur la base de la préparation à la lecture, i.e. le sens de la direction (la gauche et la droite), dessiner des empreintes de pied d'enfant sur du carton bristol, donner des codes de couleurs aux empreintes (par ex., jaune pour le pied gauche et bleu pour le droit) et les disposer dans un ordre que les enfants puissent suivre; les **cartes de souhaits** — aider les enfants à confectionner des cartes pour les occasions spéciales; les **lettres de l'alphabet magnétiques ou en bois** — demander aux enfants d'utiliser ces lettres pour former des mots; des **visites régulières à la bibliothèque**; **jeux de lecture** — trouver des lettres cachées dans la cuisine - sur les boîtes de soupe, de céréales, etc.; et **inventer des devinettes** — «Je ronronne et j'adore le lait. Qui suis-je?» (World Book, 1987; NTA, 1994).

La position et la direction

Le groupe de compétences devant être pris en compte dans cette catégorie comprend la signification des mots, les positions relatives, la progression de gauche à droite et du haut vers le milieu et le bas ainsi que le langage descriptif, y compris les contraires (World Book, 1987). Les exemples d'activités qui renforcent ces compétences comprennent **«Simon dit»** — se servir de ce jeu pour que les enfants se conforment à de simples instructions, par exemple, devant/derrière, dessus/dessous; la **compréhension des mots descriptifs** — pour les mots chaud/froid, rapide/lent, par exemple, demander aux enfants de découper et de classer des images d'animaux (rapides et lents) prises dans des magazines; **tenir compte du temps** — donner à chaque enfant une feuille de participation lignée faite de papier à bricolage et leur demander de marquer les carrés de gauche à droite pour chaque journée de présence (cela permet aux enfants d'assimiler les progressions de gauche à droite); **le jeu «Le ver dans la pomme»** — demander aux enfants de se tenir en ligne les uns près des autres avec

les pieds écartés et laisser un enfant jouer le rôle du ver qui se tortille entre les jambes (World Book, 1987; Schiller, 1990; Inderbaum, 1985).

Le temps

Les éducatrices et les parents peuvent aider les jeunes enfants à comprendre le concept du temps en leur enseignant l'heure, le temps de l'année et les anniversaires. Les activités de sensibilisation au temps comprennent : **illustrer le concept du jour et de la nuit** — demander aux enfants de feuilleter des magazines pour trouver des images d'activités qui se passent le jour et la nuit; les aider à trouver des indices sur l'heure de la journée (par ex., des gens qui prennent le petit-déjeuner); **apparier des articles saisonniers** — découper des motifs différents pour chaque saison (mitaines pour l'hiver, fleurs pour le printemps, arbres pour l'été et feuilles pour l'automne) et demander aux enfants de marier les motifs à la saison; **créer un calendrier des anniversaires** — on peut indiquer les anniversaires des enfants sur un grand calendrier et les célébrer (World Book, 1987; Charner, 1993).

L'écoute et la mise en séquence

Eberts (1991) soutient que les «enseignantes classent la compréhension du mot parlé comme le premier domaine de compétence que les parents devraient travailler avec leurs enfants pour les préparer à la maternelle». Elle ajoute qu'écouter est beaucoup plus complexe qu'entendre car «il comprend l'apprentissage des sons, des mots, des phrases fondamentales ainsi que la relation entre les objets et leur utilisation». Dans le contexte des remarques précédentes, les compétences de cette catégorie doivent comprendre la reconnaissance du son, la mémoire du récit et prêter attention. Les activités qui renforcent ces compétences comprennent **les promenades pour écouter** — demander aux enfants d'écouter les sons faibles et forts, les aider à identifier les différents sons et voir s'ils se rappellent des sons au retour de la promenade; **redire de simples histoires par ordre** — lire une histoire familière aux enfants et leur demander : qu'est-il arrivé au départ? Ensuite? En dernier?; **se conformer aux instructions** — jouer le jeu «Simon dit»; et, **reconnaître les rimes** — présenter les rimes par le biais de poèmes et d'histoires (World Book, 1987; Eberts, 1991).

Capacité motrice

La capacité motrice peut être classée dans les activités pour les grands muscles ou les activités de motricité globale, par exemple, sauter, sautiller et lancer un ballon et les activités pour petits muscles ou les activités de motricité fine comme colorier, découper, dessiner, boutonner et attacher avec une fermeture éclair. Les activités qui renforcent le développement moteur d'un enfant pourraient comprendre les suivantes : **imiter les animaux** — demander aux enfants d'imiter différents animaux en sautant comme une grenouille ou un lapin; **donner des coups de pied en l'air et courir** — laisser les enfants jouer librement dans une aire ouverte; **imiter le joueur désigné** — demander aux enfants de danser le ballet, de se dandiner comme un canard ou de marcher sur une ligne droite imaginaire comme un funambule; **monter un manche à balai comme un cheval** — un balai avec un sac placé sur les crins peut se transformer en mode de transport pour les cow-boys et cow-girls; **jeu du chat avec les ombres** — un jour ensoleillé, demander aux enfants de marcher sur les ombres des autres enfants; **boutonner et attacher avec une fermeture éclair** — attacher les articles suivants à une planche solide : une espadrille avec un lacet, la fermeture éclair d'un pantalon, une ceinture avec boucle, une rangée de boutons et de boutonnières d'une chemise; **s'habiller** — dans l'aire de jeux de rôle ou à la maison, fournir aux enfants une grande quantité de vêtements pour adulte pour qu'ils s'entraînent à s'habiller; et, **découper** — avec des ciseaux de sûreté, fournir aux enfants beaucoup d'occasions de découper (World Book, 1987; Ebert, 1991; Hammet, 1992).

Développement socio-affectif

Les compétences à développer dans cette catégorie sont l'autonomie, le fait de connaître son nom et son adresse, la capacité de travailler seul et la coopération. Les activités contribuant au développement socio-affectif comprennent : **participer aux travaux de routine à la garderie ou à la maison** — assigner des tâches spéciales aux enfants, par exemple, dresser la table ou ranger les jouets et les féliciter ensuite; **«Partage mon sandwich»** — demander aux enfants de diviser un sandwich entre trois personnes et les aider à solutionner le problème; et, **des jeux «meneur et joueurs»** — encourager les enfants à jouer des jeux où, à tour de rôle, un d'entre eux dirige ses camarades (World Book, 1987; Schiller, 1990; Eberts, 1991).

Habilité en expression orale

Un enfant qui commence la maternelle devrait pouvoir participer activement aux conversations avec son enseignante et ses camarades de classe. Les activités qui contribuent à développer cette compétence comprennent : **répondre aux questions** — les parents et les éducatrices peuvent renforcer la capacité de converser en posant des questions ouvertes; **des jeux sur la direction** — faire une course à obstacles pour les enfants; **sériation des événements** — après une visite à un endroit intéressant (par ex., à la caserne de pompiers), demander à chaque enfant de créer une histoire en décrivant l'expérience; et, **commencer un album de découpures** — demander aux enfants de fabriquer un album sur les événements récents (Eberts, 1991).

Sommaire

Les éducatrices et les parents jouent un rôle important dans la préparation des enfants à une maternelle réussie. L'acquisition des compétences préparatoires à la maternelle ne passe pas par l'enseignement formel. Les garderies qui favorisent diverses activités intéressantes et participatives qui contribuent au développement social, affectif, physique et intellectuel de l'enfant par le biais d'un programme axé sur l'enfant, préparent considérablement les enfants d'âge préscolaire à la maternelle. Rappelez-vous que ce soit «au centre préscolaire ou à la maison, la meilleure éducation pour les jeunes enfants se fait dans un environnement chaleureux et rempli d'affection qui leur procure une variété de nouvelles expériences» (Eberts, 1991). ●

Wayne Eastman, Ph. D. est coordonnateur de département, programmes en éducation de la petite enfance et d'accès, Westviking College of Applied Arts, Technology and Community Education, Corner Brook, Terre-Neuve.

Références

Charner, K. (1993). *The Giant Encyclopedia of Theme Activities for Children 2 to 5*. Mt. Rainier, Maryland : Gryphon House.

Eberts, M. et Gisler, P. (1991). *Ready for School?* New York : Meadowbrook Press.

Frantz, J., Rottmann, S., Tackett, M. et Waters, J. (1993). «How Preschool Really Prepares Your Child for Kindergarten». *Parents*, December 9.

Hammett, C. (1992). *Movement Activities for Early Childhood*. Champaign, Illinois : Human Kinetics Books.

Inderbaum, V. et Shapiro, M. (1985). *The Everything Book*. Mt. Rainier, Maryland : Gryphon House.

Newfoundland Teachers Association (NTA) (1994). *Literacy for Life*. St. John's, Terre-Neuve : NTA.

Schiller, P. et Rossano, J. (1990). *The Instant Curriculum*. Mt. Rainier, Maryland : Gryphon House.

Spodek, B., Saracho, O. et Davis, M. (1991). *Foundations of Early Childhood Education*. New Jersey : Prentice Hall.

Stearns, S. et Peters, L. (1987). *Big Learning for Little Learners*. Livonia, Michigan : Partner Press.

Wilmes, L. (1984). *Felt Board Fun*. Elgin, Illinois : Building Blocks Publications.

World Book Inc. (1987). *Getting Ready for School*. Chicago : Author.

DEMANDEZ À VOTRE PROFESSIONELLE DE LA SANTÉ

Le syndrome de mort subite du nourrisson

Encore beaucoup d'inconnus

Saviez-vous que le syndrome de mort subite du nourrisson (SMSN) est la *principale* cause de décès chez les enfants de moins d'un an? Chaque semaine au Canada, six poupons sont emportés par ce syndrome. Des bébés apparemment sains s'endorment dans leur lit, poussette, siège-auto ou les bras de leurs parents sans jamais se réveiller.

Aucun test ne permet de détecter la prédisposition d'un enfant au SMSN et il n'y a pas de signe avertisseur. Le premier signe de ce syndrome est la mort. Le SMSN, en tant que cause de décès, ne peut être confirmé que lorsqu'une autopsie écarte toute autre raison possible. Les chercheurs ignorent ce qui cause le SMNS ou comment le prévenir.

Que savons-nous du SMNS jusqu'à maintenant?

- Le SMSN frappe surtout entre l'âge de deux et quatre mois, mais peut survenir à tout moment durant la première année d'existence de l'enfant.
- Le SMSN se manifeste souvent en hiver.
- Le risque de SMSN est de trois à quatre fois plus élevé parmi les poupons autochtones que chez leurs pairs non-autochtones.

Le SMSN n'est pas :

- contagieux ou infectieux
- considéré héréditaire
- dû à la négligence ou aux mauvais traitements.

Les personnes les plus à risque comprennent :

- les enfants de faible poids à la naissance
- les enfants de naissance multiple
- les garçons (un peu plus souvent que les filles)
- les bébés nés de mères n'ayant pas reçu de soins prénatals, ou ayant fumé ou abusé des drogues.
- les enfants de mères adolescentes.

(La Fondation canadienne pour l'étude de la mortalité infantile, 1994)

Il convient de garder à l'esprit que, même si nous savons que certains poupons pourraient être plus à risque que d'autres, ils forment un pourcentage infime de tous les poupons qui meurent du SMSN. La plupart n'ont pas ces caractéristiques.

Plusieurs pratiques ont été notées pour diminuer les facteurs de risque du SMSN chez tous les poupons :

- Faire coucher les enfants sur le dos ou sur le côté, et non pas sur le ventre, pour dormir. Certains états de santé exigent que l'enfant couche sur le ventre et les médecins donneront les directives appropriées aux parents. Il n'est pas nécessaire de placer un poupon dans cette position s'il est suffisamment mobile pour se mettre à plat ventre lui-même.
- Essayer de ne plus exposer les poupons à la fumée secondaire avant et après la naissance.
- Installer les enfants dans un endroit confortable mais non surchauffé. Si la température de la pièce est confortable pour vous, elle le sera aussi pour le poupon. Évitez de surhabiller les bébés ou de les couvrir avec trop de couvertures pendant leur sommeil.
- L'allaitement maternel présente d'importants avantages. (Santé Canada et al. 1993)

On ignore encore pourquoi ces pratiques peuvent réduire les risques liés aux SMSN. Des poupons ont été victimes du SMSN même lorsque ces précautions avaient été respectées.

Des chercheurs ont fait quelques progrès dans la compréhension du système nerveux central et des régions du cerveau qui contrôlent la respiration, les battements du coeur et le contrôle du monoxyde de carbone et des niveaux d'oxygène dans le corps. Malheureusement, leurs conclusions ne peuvent pas expliquer aux parents le décès de leur bébé en santé. La recherche a beaucoup de travail à accomplir sur ce phénomène.

Ce que les éducatrices en garderie doivent savoir

Les éducatrices en garderie, tout comme les parents et les médecins, ne peuvent rien faire pour prévenir le SMSN. Les parents doivent comprendre que le personnel de la garderie et le personnel d'intervention d'urgence ont fait tout leur possible pour essayer de sauver la vie de l'enfant.

Les poupons font la sieste une fois ou deux par jour, habituellement pendant plus d'une heure à la fois. Les éducatrices doivent régulièrement jeter un coup d'oeil aux poupons endormis — et ne pas se fier à l'interphone de pouponnière. Une autopsie ne devrait pas révéler que le poupon était mort depuis un certain temps avant que les éducatrices ne s'en aperçoivent. Naturellement, personne ne demande aux parents de se lever souvent la nuit pour avoir l'oeil sur leur poupon.

Lorsqu'un poupon est trouvé mort, les éducatrices doivent commencer la réanimation cardio-respiratoire (RCR) et composer le 911 (ou le numéro de téléphone des services de secours médical d'urgence de leur communauté). On encourage les éducatrices en garderie et les directrices à consulter le livre *Le Bien-être des enfants* en ce qui a trait aux procédures recommandées, advenant le décès d'un enfant en garderie. ●

Pour de plus amples informations sur le SMSN, les groupes de soutien pour personnes endeuillées, les sections locales, le Mois de sensibilisation à la mort subite du nourrisson (octobre) et le vidéo intitulé **SIDS: A Special Report** *[illegible], communiquez avec le bureau national de la Fondation canadienne pour l'étude de la mortalité infantile, [illegible] Toronto (Ontario) [illegible] Tél. : (416) [illegible] ou le 1-800-[illegible]. Téléc. : (416) [illegible]. Consultez aussi l'annuaire de téléphone de votre localité.*

Préparé par Deborah Kennedy, [illegible] domaine de la santé, Toronto (Ontario). Tél. : (416) [illegible] à l'auteure de **Healthy Foundations in Child Care** *(1996) avec Ruth Pimento. Toronto : Nelson Canada.*

Bibliographie

La Fondation canadienne pour l'étude de la mortalité infantile (1994). *Le syndrome de mort subite du nourrisson (SMSN).*

Société canadienne de pédiatrie (1992). *Le Bien-être des enfants*. Toronto : Creative Premises Ltd., p. 240-244.

Santé Canada, et al. (1993). *Déclaration conjointe : Réduction du risque du syndrome de mort subite du nourrisson au Canada*. Ottawa : Auteur.

Mandell, K. (septembre 1995). *Pediatric Alert – The Baby (Breath)*, 22, 1-8.

Pimento, B. et D. Kennedy (1996). *Healthy Foundations in Child Care*. Toronto : Nelson Canada, p. 106.

BEST COPY AVAILABLE

Poupons tout-petits

Transition : services pour poupons à services pour tout-petits

De la philosophie et la théorie à la pratique

par Patricia Robertson

La qualité en éducation de la petite enfance devient peu à peu une réalité dans les garderies partout au pays. Les éléments philosophiques et théoriques sous-jacents à cette pratique ne sont pas toujours évidents. La transition en douceur des garderies pour poupons aux garderies pour tout-petits est l'un des domaines où ces éléments sont le plus visibles.

De la philosophie et la théorie à la pratique

Au Algonquin College Early Learning Centre (ACELC), les éducatrices de la petite enfance adoptent une pratique appropriée au développement pour chaque élément du programme de la garderie ainsi que pour planifier tous les autres aspects de la supervision et de l'observation des enfants. Cette pratique reconnaît autant l'âge que les différences individuelles afin de favoriser la croissance et le développement de chaque enfant. Celle là reconnaît les étapes universelles et séquentielles qui se produisent tout au long de la petite enfance tandis que celle-ci tient compte des qualités uniques de chaque enfant (Bredekamp, 1987, p. 2). Des experts comme David Elkind, Erik Erikson, Magda Gerber et Jean Piaget appuient cette pratique.

Nous pouvons tirer de bonnes leçons de ces théories relatives au développement de l'enfant, car elles traitent de la transition des services de garde pour poupons aux garderies pour tout-petits. Il faut d'abord maintenir la continuité en adoptant une pratique et un programme appropriés au développement dans tous les services de la garderie. En outre, la communication doit être continue entre le membre du personnel concerné, les autres membres du personnel et les parents de même qu'entre le personnel, les parents et la superviseure de la garderie. Enfin, il faut bien planifier la transition de l'enfant pour le préparer aux changements à venir. (Ibid, p. 60-61).

Facteurs à considérer

Les paragraphes suivants examineront les variables en matière de continuité, de communication, de planification et de préparation concernant la transition susmentionnée.

Continuité

Il est facile de soutenir du bout des lèvres la nécessité d'établir une philosophie axée sur la qualité dans toute la garderie quand on examine la question de la transition des enfants d'un programme à un autre. Cependant, que signifie exactement «des pratiques appropriées au développement»? On se réfère en partie à la création d'un point d'intérêt commun entre les exigences développementales continues de chaque enfant et la structure de chaque garderie.

Les «poupons» et les «tout-petits» de même que les «enfants d'âge préscolaire» risquent d'être séparés par autre chose que la nomenclature, les préceptes législatifs et les murs. Plus le personnel de chaque programme au sein de chaque garderie agit seul pour concevoir les activités, les horaires quotidiens et les routines, plus la transition des enfants et des familles dans des programmes ultérieurs sera difficile. Les éducatrices du ACELC tentent d'éviter cette situation par le biais d'un dialogue formel (i.e. réunions du personnel et d'équipes) et informel (i.e. échanges à l'heure du déjeuner). Nous ne sommes pas toujours d'accord sur certaines pratiques, mais nous trouvons plus facile de solutionner des problèmes et d'aboutir au consensus sur différentes questions (comme les transitions poupons-tout-petits) quand tous les membres du personnel acceptent la philosophie sous-tendant la pratique. Nous examinerons maintenant le facteur communication, sans contredit le plus important de tous.

Communication

Afin d'opérer une transition aussi douce que possible entre les programmes pour enfants et tout-petits, il est essentiel de maintenir la communication verbale et écrite. La communication doit s'établir entre le personnel concerné de même qu'entre le personnel, les parents et surtout les enfants. Idéalement, la superviseure de la garderie doit être au courant de l'information partagée. Elle doit non seulement savoir ce qui se passe, mais elle occupe aussi une position idéale pour faciliter la résolution de problèmes si la communication fait défaut.

La garderie conserve des dossiers sur chaque enfant. Ils contiennent toutes les données relatives à chaque famille et on les garde dans le bureau principal. Au besoin, tout membre du personnel et(ou) la superviseure peut verser une communication écrite au dossier.

Cette pratique permet de conserver des données détaillées sur chaque enfant en ce qui a trait à tous les aspects des soins fournis. En outre, on a recours aux notes de service entre le personnel, entre le personnel et la superviseure de même pour les parents afin d'accélérer le partage d'information.

Au ACELC, le personnel du programme destiné aux poupons est mis au courant des ouvertures potentielles au sein du programme pour tout-petits grâce au dialogue avec la superviseure ou des notes de service de cette dernière. La transition d'un programme à l'autre se fait uniquement si un tout-petit quitte la garderie ou passe au programme préscolaire et s'il y a un poupon prêt à faire la transition aux plans chronologique et développemental. Si aucun poupon n'est prêt en vertu de ces critères, on se rabat sur la liste d'attente.

Il est essentiel de faire en sorte que le «nouveau» tout-petit fasse partie du processus de communication entourant la transition. Même si les parents défendent les meilleurs intérêts de leur enfant, l'interaction verbale et le fait de donner l'exemple permettra à ce dernier de participer activement au processus de transition. On traitera davantage de cette question dans la partie sur la planification et la préparation.

Le programme pour poupons fonctionne selon le système de «services de garde fournis par une éducatrice attitrée». Deux des éducatrices s'occupent de trois familles chacune tandis que la troisième a la charge de quatre familles. Ces groupes ne sont pas nécessairement constitués selon l'âge ou le stade de développement de l'enfant. L'éducatrice attitrée de l'enfant doit rédiger de brefs sommaires tous les jours sur la routine et les comportements de l'enfant, les entrevues avec les nouveaux parents, des communications verbales et(ou) écrites de nature sérieuse et(ou) confidentielle, des observations et des profils sur le développement de l'enfant. Quand un poupon passe au programme pour tout-petits, son éducatrice principale accepte le poupon suivant/la famille suivante dans son programme.

Immanquablement, de puissants liens affectifs se créent avec le temps entre les poupons, les membres de la famille et l'éducatrice attitrée. Ces relations, basées sur la confiance et le respect mutuels, favorisent un environnement qui stimule la communication à plusieurs niveaux. La préparation physique et affective pour la transition potentielle à un autre programme commence bien avant que le poupon ne passe au programme pour tout-petits. Sur cette base, nous examinerons comment le personnel des programmes pour poupons et tout-petits de l'ACELC planifie et prépare les transitions.

Planification et préparation

Le programme pour poupons compte dix enfants et trois éducatrices à temps plein. Celui pour tout-petits accueille quinze enfants dont s'occupent trois éducatrices à temps plein. En outre, il y a des éducatrices «volantes» pour assurer la relève le matin et l'après-midi. Chaque éducatrice du programme pour tout-petits s'occupe de cinq enfants. Les cinq enfants plus âgés sont placés dans un groupe, en partie pour faciliter la transition éventuelle au programme préscolaire, mais les dix enfants restants sont classés davantage selon leur développement individuel que leur âge. Par conséquent, on peut faire preuve de plus de souplesse au moment de décider du groupe où l'enfant en transition sera placé.

Le personnel des programmes pour poupons et tout-petits au ACELC a conçu un outil utilisable avec tous les poupons et leur famille en transition vers le programme pour tout-petits (Voir p. 27). L'outil a pour objet d'offrir un cadre cohérent et complet par lequel le personnel concerné peut communiquer l'information nécessaire aux programmes et aux parents. Il a été conçu pour reconnaître le caractère unique de chaque enfant et de sa famille.

L'outil de transition n'est pas conçu pour utilisation autonome, mais plutôt conjointement avec le profil personnel de développement du poupon. Les profils, organisés selon les domaines développementaux et basés sur l'information recueillie à partir de diverses observations continues des enfants, sont rédigés tous les trois mois par l'éducatrice attitrée du poupon inscrit au programme et, enfin, dans le mois précédant la transition de ce dernier vers le programme pour tout-petits. Ils sont compilés de façon à tracer le progrès de l'enfant pour l'éducatrice et les parents et pour influer sur la conception du programme. À l'information du profil s'ajoutent des détails fournis par les parents sur le comportement, les routines et l'horaire quotidien de l'enfant à la maison. Les renseignements fournis par ce survol des 24 heures d'un enfant sont résumés pour l'outil de transition. L'éducatrice du programme pour tout-petits qui accepte un poupon dans son programme obtient ainsi une description complète de l'enfant et de sa famille.

Ainsi, le personnel du programme pour poupons n'a pas à attendre qu'une place se libère pour préparer les poupons plus âgés et leur famille à une éventuelle transition vers le programme pour tout-petits. Les lignes de communication restent ouvertes à la discussion entre deux membres du personnel du programme et les parents des deux ou trois poupons les plus âgés. Conjuguée à une bonne compréhension de la part du personnel affecté aux poupons en ce qui touche les routines, les horaires quotidiens et les activités du programme pour tout-petits, la communication favorise un environnement qui contribue à une prise de décision éclairée et à une préparation adéquate pour la transition de chaque enfant.

Étant donné qu'une place peut se libérer dans le programme pour tout-petits en quelques jours ou en quelques mois, ce n'est pas une fantaisie que d'être prêt, mais une nécessité. Par exemple, un poupon peut sembler prêt pour le programme destiné aux tout-petits au niveau de son langage cognitif, social/affectif, réceptif/expressif et dans les domaines liés au développement physique, mais ne fait pas preuve d'une grande autonomie, par exemple, capacité de manger seul avec une cuillère ou de s'endormir seul. L'éducatrice attitrée partagerait alors ses observations avec les parents de l'enfant et ses collègues et encouragerait une discussion. Compte tenu de cette communication et de ses observations, l'éducatrice susmentionnée inclurait au programme des possibilités d'apprentissage accru dans ces domaines précis.

Un poupon et sa famille ont aussi besoin de se préparer aux réalités des activités, de l'horaire quotidien et des routines du programme pour tout-petits. Même si les programmes pour poupons, tout-petits et enfants d'âge préscolaire du ACELC reconnaissent les besoins de chaque enfant dans la planification des activités et des horaires, en réalité, on anticipe certaines attentes pour chaque enfant avant la transition afin de faciliter son sentiment d'appartenance et d'acceptation dans le programme pour tout-petits.

Si les tout-petits dorment dans de petits lits plutôt que dans des couchettes (une pratique appropriée au développement), il faut alors permettre au poupon de dormir dans un petit lit pendant qu'il fait encore partie du programme pour poupons et bien avant la transition. La nouvelle aptitude sera renforcée si les parents choisissent de faire coucher leur enfant dans un lit à la maison à peu près au même moment. Un

autre exemple pourrait concerner la transition de l'enfant de la chaise haute à une table et une chaise pour le casse-croûte et le déjeuner. Fournir ces ressources et établir ces routines pour les poupons plus âgés du programme se traduira par une transition plus harmonieuse.

Considérations spéciales

Une attention et une considération spéciales doivent être accordées à l'enfant ayant des besoins spéciaux, surtout si ces besoins comprennent des retards de développement. Il importe de maintenir le contact en permanence, notamment entre l'éducatrice principale et les parents de l'enfant. Un parent qui nie les capacités de son enfant peut mal interpréter le désir de l'éducatrice de garder l'enfant dans le programme pour poupons afin de mieux répondre à ses besoins, même si son âge le classe dans la catégorie des tout-petits. La situation peut se compliquer si des enfants plus jeunes que le sien passent au programme pour tout-petits plus vite. Le cas échéant, une éducatrice sensible sympathise avec le parent et prendra des décisions sur lesquelles ils peuvent s'entendre. Dans une telle situation, la perspective et la contribution plus objectives de la superviseure peut s'avérer d'un précieux secours.

À l'occasion, une famille pourrait subir des stress anticipés ou non, par exemple une maladie imprévue dans la famille. Une telle situation nous démontre que, malgré une bonne planification, il est préférable de reporter la date de transition de cet enfant pour une période indéfinie (à tout le moins jusqu'à ce que la famille ait recouvré son équilibre). Une fois le facteur de stress éliminé au sein de la famille, l'enfant peut prendre avantage de la prochaine place libre dans le programme pour tout-petits. Étant donné que les activités du programme pour poupons sont conçues pour répondre aux besoins de chacun des dix enfants en tout temps, le délai ne devrait pas avoir des conséquences négatives sur l'enfant et sa famille.

Une pratique solide en éducation de la petite enfance s'appuie sur une philosophie et une théorie reconnues. Les éducatrices du Algonquin College Early Learning Centre appliquent les philosophies et les théories fondamentales à une pratique appropriée au développement pour influer sur la transition des poupons vers le programme pour tout-petits. ◆

Patricia Robertson est éducatrice de la petite enfance auprès du programme pour poupons du Algonquin College Early Learning Centre et vient de terminer une maîtrise en éducation à l'Université d'Ottawa.

Références

Bredekamp, S. (1987). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth Through Age 8*. Washington, DC : NAEYC.

Lectures complémentaires

Balaban, N. (Juillet 1992). «The Role of the Child Care Professional in Caring for Infants, Toddlers, and their Families». *Young Children*, 47(5), 16-71.

Cataldo, C. (1983). *Infant & Toddler Programs: A Guide to Very Early Childhood Education*. Reading, Mass. : Addison-Wesley Publishing Company.

Daniel, J. (sept. 1993). «Infants to Toddlers: Qualities of Effective Transitions». *Young Children*, 48(6), 16-21.

Gonzalez-Mena, J. et Eyer, D.W. (1989). *Infants, Toddlers, and Caregivers*. Mountain View, Calif. : Mayfield Publishing Company.

Honig, A.S. (mars 1993). «Mental Health for Babies: What Do Theory and Research Teach Us?». *Young Children*, 48(3), 69-76.

Algonquin College Early Learning Centre

Formulaire de transition vers le programme pour tout-petits

Date : ______________________

Nom de l'enfant : ______________________

Né le : ______________________

Date de la transition : ______________________

Éducatrice attitrée : ______________________

Horaire de l'orientation : ______________________

1. Noms des membres de la famille et liens de parenté (y compris les animaux domestiques) :
2. Degré d'autonomie (dextérité manuelle pour se nourrir avec les doigts ou la cuillère, s'habiller, se déshabiller, apprentissage de la propreté, etc.) :
3. Maturité sociale affective (capacité d'interaction avec les pairs et les adultes, anxiété face aux étrangers, etc.) :
4. Aptitudes cognitives :
5. Capacité motrice globale :
6. Particularités concernant l'alimentation (dépendance à l'égard du biberon, prêt pour la nourriture régulière, etc.) :
7. Routine pour le sommeil (temps et durée, couvertures ou animaux en peluche spéciaux, etc.) :
8. Autres commentaires (activités favorites, préoccupations particulières, habitudes, etc.) :

(Janvier 1994)

ÉAD - PAD

Réaliser des évaluations sensibles au développement des poupons et des tout-petits

par Sue Martin

Sue Martin

L'évaluation appropriée au développement (ÉAD) est une composante importante de la pratique appropriée au développement (PAD). Pour avoir une pratique appropriée au développement dans notre travail auprès des poupons et des tout-petits, nous devons planifier, accomplir et évaluer chaque aspect de notre rôle et de notre responsabilité en prêtant une attention particulière aux besoins des familles et des enfants desservis.

Les contraintes financières, les problèmes sociaux changeants et les nombreuses attentes grandissantes ont fini par démoraliser beaucoup d'éducatrices de la petite enfance. C'est le cas pour celles d'entre nous oeuvrant en Ontario où les importantes compressions au budget provincial auront un impact sérieux sur la garde à l'enfance. La tendance inverse est beaucoup plus difficile à établir. Cependant, il n'a jamais été plus important non seulement de maintenir nos normes de pratiques, mais aussi de les renforcer pour démontrer notre engagement envers les enfants, notre statut professionnel et la qualité des services que nous fournissons. Si nous considérons les défis actuels comme deux pas en avant et un pas en arrière, la tendance générale sera toujours positive même si le progrès est lent!

Un cycle d'amélioration est possible. Nous savons que toutes les composantes de la pratique exigent de la planification, un maintien prudent et une évaluation judicieuse. La pratique appropriée au développement passe par cette évaluation systématique du développement des poupons et des tout-petits. Cette pratique comprend le fait d'observer les jeunes enfants et de déterminer leurs besoins individuels, de réfléchir sur le fonctionnement du groupe et l'efficacité de l'environnement ainsi que de planifier pour ces enfants sur la base de nos observations. Si nous n'observons pas les enfants, comment pouvons-nous juger de l'à propos du programme offert?

Justesse des méthodes d'évaluation

Le concept de la pratique appropriée s'est récemment élargi pour englober tout ce qui est pertinent aux niveaux sociétal, culturel, économique, ethnique, religieux, familial et développemental. Ce concept s'applique aussi à l'évaluation appropriée. Elle doit tenir compte de tous les aspects de l'individualisme et de l'identité du jeune enfant. Hills, dans *Reaching Potentials* (1992), déclare «que les stratégies d'évaluation qui ignorent les différences culturelles concernant le style et le rythme d'apprentissage de même que celles non conçues pour les enfants ayant des antécédents linguistiques différents, ne fournissent pas un profil exact des forces et des besoins des enfants». Les résultats d'évaluation seront incorrects si on utilise une méthode inappropriée. La question est toute aussi importante pour les poupons que pour les enfants plus âgés.

Il faut mettre l'accent sur l'évaluation de chaque poupon ou tout-petit plutôt que sur le groupe si nous respectons chaque petit enfant. La meilleure façon d'y parvenir est de planifier des possibilités, de saisir les occasions qui se présentent. Instaurer un système pour conserver des notes écrites de façon régulière, des notes sur les anecdotes et avoir un appareil photo ou une caméra vidéo et un magnétophone peut vous aider à monter un dossier permanent d'un moment passager du développement de l'enfant. Les premiers mots et la première manifestation d'aptitudes sont importants pour des raisons sentimentales ainsi que pour des raisons développementales formelles!

Observation naturaliste

L'observation naturaliste permet aux adultes de voir les enfants performer de façon optimale dans un environnement familier. Selon Bentzen (1993), l'observation naturaliste exige aussi peu d'ingérence que possible dans le comportement des enfants. Ce genre d'évaluation évite le stress et met l'accent sur la véritable capacité plutôt que sur les échecs inspirés par de nombreux instruments d'évaluation.

Fiabilité et validité de l'ÉAD

On a tendance à se fier outre mesure aux aide-mémoire pour enregistrer l'information développementale concernant les poupons et les tout-petits. Ils ont leur utilité, mais les observatrices doivent être conscientes des différents préjugés existants dans l'aide-mémoire même et de la nécessité de tirer des conclusions sur l'enfant au moment de prendre des notes et non plus tard.

Une évaluation appropriée doit être à la fois fiable et valide. Comme une telle évaluation passe par l'observation naturaliste, les préjugés rattachés à un outil d'évaluation "normalisé" sont presque éliminés. L'éducatrice qui possède la compétence nécessaire peut observer à titre de participante et de non-participante et, par conséquent, mettre l'accent sur les capacités de l'individu plutôt que sur ses faiblesses, ses échecs ou les compétences non acquises. Un processus d'évaluation approprié se veut positif et susceptible de renforcer la confiance en soi de l'enfant en reconnaissant ses réalisations.

Si nous estimons que le poupon se développera, nous n'avons réellement pas besoin de plan sur-structuré. Le programme de l'enfant doit être basé sur ses intérêts; nous devons observer les intérêts manifestés, appuyer la motivation et élargir l'apprentissage. Vigotsky (1978) nous explique l'importance de l'adulte dans cette activité de l'enfant : la théorie de «la zone de développement proximal» souligne l'amélioration de la compétence et de la compréhension que procure l'aide d'un adulte. Il est utile d'observer les interactions entre l'adulte et le poupon ou le tout-petit. Souvent, l'adulte élargit inconsciemment la pensée de l'enfant. L'éducatrice peut avoir l'occasion d'observer cette interaction en

mode participante à l'aide d'une caméra vidéo, si possible. Le programme axé sur l'enfant exige la participation de l'adulte. Nous devons évaluer la performance de l'enfant, mais elle ne sera ni complète ni fiable si nous ne tenons pas compte de notre propre engagement dans l'activité de l'enfant. Un programme approprié doit représenter plus qu'un ensemble d'activités pour traiter des «imperfections» des enfants, que des objectifs pour atteindre le «prochain» stade de développement ou un thème imposé de l'extérieur. L'ÉAD facilite cela.

Le contexte de l'enfant

Beaucoup de gens, particulièrement les parents, la famille, les éducatrices et les enseignantes, font partie de l'environnement social. Tout processus d'évaluation doit tenir compte de toutes les composantes de l'expérience de l'enfant pour être valable. Le modèle écologique de Bronfenbrenner (1986), qui explique les éléments de l'environnement social de l'enfant, nous permet de comprendre les systèmes inhérents à l'expérience de l'enfant. On ne peut comprendre le comportement de l'enfant sans reconnaître son contexte. Je ne propose pas de juger le style de parentage, les comportements déterminés par la société ou le genre de famille. Il est plus important de comprendre le système des valeurs et le génie de la famille pour nous permettre d'interpréter le comportement manifesté par l'enfant. Plus l'enfant est jeune, moins directe sera l'influence des autres systèmes. Cependant, quel que soit son âge, le poupon ou le tout-petit se développe dans un contexte social qui forme sa perspective innée de la réalité.

L'observation du poupon ou du tout-petit requiert de bien comprendre les relations sociales et leur signification. Comme partenaires dans les soins fournis au très jeune enfant, les parents forment la base du contexte social. S'ils font équipe, les adultes peuvent se comprendre mutuellement et être plus susceptibles de s'entraider pour fournir au jeune enfant les besoins qu'ils perçoivent en commun. On observe très facilement les liens affectifs ou l'attachement de l'enfant au parent et à l'éducatrice. Bowlby (1958), Stern (1973) ainsi que Klaus et Kennel (1976) ont cerné chacun à son tour les caractéristiques de l'attachement maternel. Brazelton (1975) utilise l'expression «synchronisme cyclique» pour décrire ce lien profond. Il est tout à fait possible que cette influence humaine précoce détermine le développement du poupon. Par conséquent, ne pas en tenir compte serait manquer à notre engagement envers l'enfant.

Observer la maturation

Les processus biologiques de la maturation ont été négligés ces dernières décennies par des éducatrices estimant que le développement du jeune enfant repose davantage sur les facteurs environnementaux. Maintenant que nous en savons davantage sur les prédispositions et les potentiels génétiques, nous devons réexaminer le débat sur «la nature par rapport à la nurturance» en tenant compte des caractéristiques stables des individus ainsi que du rôle de l'hérédité et de la biologie. Les séquences céphalocaudales et proxi-modistales du développement des aptitudes physiques sont les aspects du développement les plus faciles à observer chez le poupon et le tout-petit. Les séquences sont assez prévisibles. Le moment d'acquisition des compétences varie considérablement, mais il est facile de le noter.

Tempérament

En observant les poupons et les tout-petits, nous devons tenir compte des aspects durables des modes de comportement déterminés par la génétique qui établissent les styles innés. Giffin (1991) parle de signes de comportements pathologiques dans le développement de la personnalité, mais les éducatrices de la petite enfance doivent observer les comportements atypiques et typiques pour apprécier les caractéristiques propres à chaque poupon ou tout-petit.

Les sens

L'éducatrice qui répond bien aux signaux transmis par les poupons et les tout-petits remarquera les comportements des jeunes enfants ayant un trouble sensoriel; leurs réactions aux stimuli différeront de la normale ou ils ne réagiront pas. La professionnelle remarque souvent ces choses même avant les parents. Il en est ainsi parce que l'éducatrice, habituée aux réactions «typiques», distinguera le comportement «atypique». Elle doit documenter ces observations, les signaler aux parents et s'assurer de fournir l'aiguillage professionnel approprié. Le dépistage précoce des troubles sensoriels (visuels ou auditifs, par exemple) permet habituellement d'y remédier assez facilement afin d'éviter les problèmes cognitifs à long terme.

Les éducatrices responsables de poupons ou de tout-petits connaissent les changements spectaculaires qui se produisent au niveau de l'aptitude physique à mesure que le jeune enfant traverse ces étapes. La participation active du très jeune enfant dans un milieu sécuritaire mais stimulant est cruciale à son développement cognitif et physique. Comme observatrices, nous

SUE MARTIN

Des étudiantes du Centennial College observent deux poupons dans le cadre de leur cours sur le développement de l'enfant. Suzanne, l'éducatrice des poupons, joue avec les bébés devant la classe.

devons établir la différence entre ce que le poupon apprend de son monde et les gestions qu'il pose en regard des éléments de ce monde. Les plans qu'il développe reflètent sa compréhension intérieure du monde (Piaget, 1952). Si nous voulons observer les témoignages de l'intelligence sensorimoteur, nous devons examiner attentivement les comportements particuliers du poupon, le langage précoce et les erreurs.

Communication

Les réactions des parents et des éducatrices aux signaux transmis par le poupon stimulent la communication délibérée précoce. L'apprentissage de la langue, quoique complexe, comprend de toute évidence l'expérimentation, l'imitation et le renforcement, soit des facteurs faciles à observer. Même si le maintien, les gestes et l'expression peuvent être enregistrés avec succès au moment d'évaluer la communication, la documentation ou l'enregistrement sonore de tous les sons produits peut être utile pour évaluer le développement du langage. La compétence linguistique peut être analysée au niveau du symbolisme, de la sémantique, de la grammaire, du vocabulaire, de l'articulation et de l'efficacité de la communication.

Indicateurs et évaluation des services de garde de qualité

La Fédération canadienne des services de garde à l'enfance affirme que «les services de garde de qualité veillent aux meilleurs intérêts des enfants et des familles dans le cadre d'un partenariat composé de parents, d'intervenantes professionnelles et formées, de tous les paliers gouvernementaux, des établissements de formation ainsi que des organisations provinciales, territoriales et nationales ayant des responsabilités connexes» (Fédération canadienne des services de garde à l'enfance, 1991). Les indicateurs-clés des services de garde de qualité se rapportent habituellement à la taille de la garderie, au roulement du personnel, à la formation du personnel, au ratio, à l'espace disponible, à l'équipement, aux composantes environnementales et à la qualité de l'interaction.

Il est important de reconnaître les aspects les plus subtils et moins mesurables de l'expérience des enfants, par exemple, les facteurs de stress. Il y a des preuves que le stress dû à des attentes trop élevées au départ est contre-productif ou à tout le moins inefficace. Elkind (1981) cite de nombreux exemples et effets négatifs concernant les attentes trop élevées. À l'examen des données d'observation, il faut évaluer le milieu du poupon ou du tout-petit pour faire des inférences valables. L'utilisation des données de recherche sur les composantes d'un environnement de qualité pour les poupons et les tout-petits peut servir de point de référence pour l'évaluation de ce contexte.

Les parents comme partenaires

La participation parentale est possible à tous les stades d'une évaluation appropriée au développement. «Une communication fréquente et dans les deux sens avec les parents constitue le fondement des relations éducatrices-parents et de leur participation comme partenaires à l'éducation de leur enfant» (Jones, 1991). Pour une évaluation appropriée de très jeunes enfants, il faut inclure les parents dans l'équipe des adultes qui s'en s'occupent. Ils auront toujours des perspectives permettant de mieux connaître l'enfant. En outre, ils sont des personnes clé dans la vie de l'enfant, éprouvent à son égard les sentiments les plus forts, et sont unis par les liens les plus étroits en plus d'en assumer l'ultime responsabilité concernant l'enfant.

Pour les poupons ou les tout-petits, il convient d'établir des systèmes de communication pour échanger régulièrement sur les observations et d'autres informations. Les liens soutiennent non seulement le bien-être affectif du jeune enfant, mais permettent aussi aux adultes de sa vie de prendre les décisions appropriées concernant ses besoins et son développement.

Lorsque nous observons les réactions du jeune enfant à l'environnement que nous avons créé, nous pouvons évaluer s'il répond aux besoins développementaux et aux intérêts de chaque enfant. Lorsque les évaluations sont faites en dehors des milieux familiers de la petite enfance, elles peuvent être peu fiables et présenter un tableau incomplet des capacités du jeune enfant. Quand nous mettons l'accent sur une observation continue, nous soulignons les responsabilités de l'équipe qui fournit les soins. Ceci étant, nous reconnaissons l'importance d'observer aussi objectivement que possible et d'analyser le contenu des observations notées avec des inférences valables et de répondre aux conclusions en créant et en modifiant le curriculum et les stratégies d'orientation pour répondre aux besoins de l'enfant. Même si, à première vue, l'observation peut paraître plutôt informelle, elle constitue en fait une approche d'évaluation plus systématique que les méthodes d'évaluation plus classiques en plus d'offrir une façon plus stimulante d'évaluer les éléments du curriculum que la plupart de celles employées actuellement. Puckett et Black (1994) explorent la question de l'exactitude de l'évaluation et affirment que «l'information issue de l'évaluation doit être utilisée pour changer le curriculum afin de répondre aux besoins particuliers des enfants». Ils ne prétendent pas que le processus est facile, mais l'estiment essentiel.

Élaboration du portefeuille

L'observation des enfants dans leurs activités quotidiennes sied bien à l'évolution de l'attention accordée à la philosophie du portefeuille en matière d'évaluation. Les défenseurs du portefeuille tels que Farr et Tone (1994) ainsi que Martin (1994) mettent l'accent sur l'enregistrement continu de l'observation comme composante clé du portefeuille. Les autres aspects impliquent une évaluation et une mise à jour régulières des données enregistrées, la participation des parents et des familles dans la collecte et l'évaluation du matériel recueilli, des exemples des produits du travail de l'enfant et de ses jeux, des collections de photos et toutes autres données assistées par la technologie comme les enregistrements sonores du langage, de l'information sanitaire pertinente et des données contextuelles. L'approche de l'évaluation du portefeuille considère chaque aspect de la vie de l'enfant et établit un profil qui met l'accent sur l'interaction de la nature holistique de chaque individu. En soulignant le processus de développement, on inclut aussi des produits qui pourraient l'illustrer. Avec le temps, le portefeuille donne un aperçu de l'orientation du développement de l'individu et des expériences de vie importantes.

Développement des aptitudes à l'observation

L'observation professionnelle nécessite une connaissance du développement de l'enfant et des méthodologies pour l'enregistrement des

données, la capacité de noter des informations aussi objectivement que possible et l'application de la connaissance pour analyser les données et faire des inférences valables et susceptibles de servir de fondement à la réponse de l'adulte à l'enfant. Cartwright et Cartwright (1974) l'ont compris en expliquant que «...seul le comportement peut être observé; les processus et les caractéristiques ayant causé les comportements sont imperceptibles. Ils peuvent être inférés, mais non observés...». La base de connaissances et les compétences ne s'acquièrent pas du jour au lendemain. Elles nécessitent une longue période d'études, de perfectionnement professionnel, de possibilités et de pratique. Nous devons être le plus objectif possible, mais aussi pouvoir porter des jugements professionnels : «... il y a de la subjectivité dans les techniques employées pour l'observation... si on n'ose pas être subjectif, l'objectivité ne se manifeste pas. L'observation demeurera au niveau du préjudice, incapable de distinguer entre ce qui arrive en réalité et le jugement qu'on en pose.» (Isaken, 1986).

C'est le dilemme auquel font face les enseignantes : quand juger et quand éviter de céder à la subjectivité. De toute évidence, nous avons besoin de prendre des jugements appropriés. Un grand nombre d'éducatrices s'estiment des observatrices efficaces, mais elles fusionnent leurs perceptions aux interprétations sans se rendre compte du caractère inapproprié de la subjectivité potentielle. Cependant, distinguer les faits observés de l'interprétation constitue une partie essentielle du processus du développement de la compétence de l'enseignante. Les expériences initiales en matière d'observation sont plus susceptibles de réussir si on se sert de styles narratifs plutôt que de combiner en un processus les échelles d'évaluation, les aide-mémoire et autres méthodes d'interprétation des données enregistrées exigeant l'identification, la catégorisation et l'analyse des comportements. La compréhension des forces, des faiblesses et des utilisations possibles d'une grande variété de façons de noter les données permet à l'adulte de choisir la manière la plus efficace de recueillir l'information nécessaire. Peu d'enseignantes disconviendraient que l'observation est la clé d'une pratique appropriée au développement, mais elles pourraient ne pas se rendre compte que leurs compétences doivent être améliorées.

Planifier l'observation

Naturellement, il faut croire en la nécessité d'une observation systématique, mais il faut passer à l'action. Les défis pratiques à relever comprennent la planification du temps, des systèmes d'enregistrement de données, l'organisation de réunions d'équipe, l'utilisation des installations technologiques disponibles, les processus d'identification pour recueillir des inférences valables et l'établissement de protocoles de conservation confidentielle et de récupération efficace. Il serait probablement possible d'intégrer les nouvelles méthodes d'observation aux méthodes de compte rendu existantes, mais si une garderie souhaite changer son approche pour entreprendre la philosophie de l'observation et du portefeuille, il est probable que les systèmes existants, élaborés en vertu d'une notion différente de la méthodologie d'évaluation, seraient inappropriés.

Analyse des données

Ce n'est pas seulement la composante de l'enregistrement des données qui représente un défi. Une analyse efficace des données est encore plus difficile. Voilà la lacune d'un grand nombre d'éducatrices parce que leurs inférences sont moins fiables. Elles peuvent manquer de soutien pour toute validation ou faire des inférences ne pouvant être soutenues. Pour qu'une évaluation soit valide, il faut faire en sorte que chacune d'elles puisse être ou soit soutenue par l'application d'explications théoriques reconnues du comportement, que l'on réfère à des normes fiables et, peut-être, que des pairs en confirme la validité. [Pour une explication plus détaillée, voir Martin (1994)].

Les outils appropriés de référence sur les normes sont surtout utiles pour les éducatrices auprès des poupons et des tout-petits. Allen et Marrotz (1995) ainsi que Sheridan (1987) en sont deux exemples. Quel que soit l'outil utilisé, on doit l'interpréter de façon appropriée et éviter d'utiliser une terminologie qui suggère des échecs et des déficits. L'utilisation de modèles théoriques pour expliquer les comportements observés constitue un défi énorme pour les étudiantes et les éducatrices. Il est essentiel à l'évaluation du développement des poupons et des tout-petits de recourir à des théories bien documentées et testées. Les premiers essais avec les modèles théoriques pourraient être mal formulés; il faut de la pratique et se tenir au courant de la recherche actuelle pour que le processus réussisse. Faire moins serait prêter flanc à la critique de la part des personnes qui veulent utiliser des outils d'évaluation normalisés, parce qu'ils sont préoccupés par la validité du processus d'évaluation. En effet, il y a des similitudes entre ces deux approches même si elles peuvent sembler divergentes. Toutes deux sont conformes aux tests de fiabilité et de validité au sens traditionnel. Cependant, l'approche de l'observation nécessite qu'on applique l'outil de mesure aux données après qu'elles aient été collectées plutôt que dans le cadre de l'approche traditionnelle où l'outil fait partie intégrante du système de collecte de données.

Sommaire

Les composantes clé de l'évaluation appropriée au développement sont :

- enregistrement de données objectives et détaillées sur le comportement de l'enfant;
- sélection de méthodologies appropriées pour l'enregistrement;
- travail d'équipe professionnel où les parents participent à la collecte de l'information et à l'analyse;
- reconnaissance des préjugés personnels et des perspectives professionnelles de l'observatrice;
- accent sur le processus des tendances individuelles de développement;
- nécessité de s'assurer que l'évaluation des observations est basée sur des données objectives plutôt que sur des perceptions sans fondement;
- validation complète des inférences tirées des données d'observation;
- utilisation prudente des modèles théoriques et des profils normatifs pour soutenir les inférences développementales;
- conviction que, dans l'observation du comportement nous avons atteint la meilleure compréhension du développement de chaque individu et une meilleure appréciation des tendances du développement de tous les enfants.

L'évaluation et la pratique appropriées au développement sont sans l'ombre d'un doute des alliées. ◆

Sue Martin a été formée comme éducatrice de la maternelle au Froebel Institute, Université de Londres, Angleterre. Elle a travaillé avec les enfants dans divers milieux et enseigné au British Colleges of Further

Education. Sue enseigne actuellement l'éducation de la petite enfance aux étudiantes du Centennial College à Scarborough en Ontario et aux enseignantes en maternelle inscrites à la faculté d'éducation de l'Université de Toronto. Publié en G.B., au Canada et aux États-Unis. Sue a signé de nombreux articles dans des revues en plus d'avoir collaboré à la rédaction du livre ***Child Care and Education: Canadian Dimensions****, édité par Isabel Doxey (publié par Nelson Canada). Sue est aussi l'auteure de* ***Take a Look: Observation et Portfolio Assessment in Early Childhood****, publié par Addison-Wesley in 1994.*

Références

Allen, K.E. et Marotz, L. (1995) *Developmental Profiles: Birth Through Eight*. New York : Delmar

Bentzen, W.R. (1992) *A Guide to Observing and Recording Behaviour. 2nd Ed.* New-York : Delmar

Bowlby, J (1958) *Child Care and the Growth of Love*. Londres, Angleterre : Penguin

Bronfenbrenner, U. (1986) «Ecology of the family as a context for human development» *Research perspectives in Developmental Psychology* (vol. 22)

Cartwright, C. et Cartwright, G. (1974) *Developing Observation Skills*. New York : McGraw-Hill

Dittman, L. (Ed.) (1984) *The Infants We Care For*. Washington, D.C. : NAEYC

Elkind, D. (1981) *The Hurried Child*. Reading, Mass : Addison-Wesley

Farr, R. et Tone, B. (1994) *Portfolio Performance Assessment*. Orlando, Floride : Harcourt Brace

Fédération canadienne des services de garde à l'enfance (1991) *Énoncé de principe national sur la qualité dans les services de garde*. Ottawa : Auteur

Hills, T. (dans Bredekamp, S. et Rosegrant, T.) (1992) «Reaching Potentials: Appropriate Curriculum and Assessment for Young Children» *National Association for the Education of Young Children: Volume 1*. Washington, D.C. : NAEYC

Isaksen, I.G. (1986) *Watching and Wondering*. Mountain View, Calif. : Mayfield Publishing

Jones, L.T. (1991) *Strategies for Involving Parents in their Children's Education*. Indiana : Phi Delta Kappa Educational Foundation

Klaus, M. et Kennell, J. (1976) *Maternal Infant Bonding*. St. Louis : Mosby

Martin, S. (1994) *Take a Look: Observation and Portfolio Assessment in Early Childhood*. Toronto : Addison-Wesley

Piaget, J. (1952) *The Origins of Intelligence in Children*. Madison, Connecticut : International Universities Press

Puckett, M.B. et Black, J.K. (1994) *Authentic Assessment of the Young Child*. Columbus, Ohio : Merrill

Sheridan, M. (1987) *From Birth to Five Years: Children's Developmental Progress*. Londres, Angleterre : NFER — Nelson

Stern, D. (1973) *Mother and Infant at Play*. New York : John Wiley & Sons

Thomas, A. et al. (1963) *Behavioral Individuality in Early Childhood*. New York : New York University Press

Vygotsky, L.s. (1978) *Mind in Society: The Development of Psychological Processes*. Cambridge, MA : Harvard University Press

Weissbourd, B. et Musick, J. (Éds.) (1991) *Infants: Their Social Environments*. Washington, D.C. : NAEYC

Wortham, S. (1995) *Measurement and Evaluation in Early Childhood Education*. Columbus, Ohio : Merrill

ÉCHOS DE LA RECHERCHE

Évaluation des besoins «First Steps»

Collaboration pour la production de matériels éducationnels et de ressources pour les praticiennes et les parents

par Linda McDonell, Valerie S. Kuehne, Beverly Boisseau et Lee Harrison

Introduction

Un projet unique en son genre a été lancé en Colombie-Britannique en 1994 dans le but d'élaborer un programme d'études destiné aux spécialistes de l'intervention précoce et aux éducatrices de la petite enfance qui travaillent auprès des poupons et des tout-petits à risque. Le projet visait également à produire des matériels-ressources pour les parents de ces enfants. S'il est vrai que les spécialistes de l'intervention précoce (les consultantes en programme de développement des poupons) et les éducatrices de la petite enfance travaillent fréquemment ensemble et offrent souvent des services et programmes aux mêmes enfants ainsi qu'à leur famille, il n'y a pas eu beaucoup de collaboration formelle entre ces deux groupes pour concevoir un programme éducationnel mixte alliant leurs deux disciplines. Le projet First Steps a fourni une stimulante nouvelle occasion pour soutenir une telle collaboration. Au début du projet, nous avons aussi reconnu que même si tout le monde semblait s'entendre sur les avantages de ressources de soutien pour beaucoup de parents, on ne demandait pas à ces derniers les ressources qui leur seraient le plus utiles. Les dirigeantes du projet ont déterminé qu'il était crucial de consulter les parents pour assurer l'efficacité des ressources élaborées. Ainsi, la volonté de susciter la participation des groupes intervenants à titre de consultants et de collaborateurs par le biais de comités directeurs[1] et consultatifs[2] du projet et de l'ensemble de la communauté, a été au centre du projet.

Le projet avait pour objectif d'*élaborer des ressources éducationnelles de qualité et accessibles pour les parents de poupons et de tout-petits ainsi que pour les professionnelles de la garde à l'enfance, les éducatrices de la petite enfance et les consultantes en développement des poupons.*

Le projet First Steps a été élaboré en deux phases. L'évaluation des besoins du projet (1re phase), a commencé au début d'avril 1994 et s'est poursuivie jusqu'en mai 1995. La deuxième phase, qui portait sur l'élaboration du programme d'études et des ressources, a commencé en novembre 1994. On s'attend à ce qu'il se termine à la fin de mars 1996.

L'évaluation des besoins comprenait trois éléments dont un groupe de réflexion communautaire; un questionnaire distribué aux participants des discussions

1. Le comité directeur se composait des organisations participant à la phase de développement du projet. Ces partenaires comprenaient le Early Childhood Educators of BC, Infant Development Programs of BC, Malaspina University College, le ministère de la Formation de la Main-d'oeuvre et du Travail, le University College of the Fraser Valley et l'Université de Victoria.
2. Le comité consultatif se composait de représentantes de divers groupes d'intervenants incluant des parents, des organisations représentant des parents et des familles, des associations professionnelles, des organisations multiculturelles, des intervenantes de la première ligne et des représentantes gouvernementaux.

BEST COPY AVAILABLE

communautaires; et, une analyse de la documentation pertinente aux soins et au développement des poupons et des tout-petits. Ci-dessous, un résumé de chaque partie de l'évaluation des besoins.

Groupes de réflexion communautaire pour les praticiennes et les parents

Les consultations menées par les groupes de réflexion avait été programmées pour août et septembre 1994. Les coordonnatrices communautaires ont été retenues dans chacune des neuf communautés choisies pour les réunions locales. Ces coordonnatrices comprenaient des personnes associées aux filiales provinciales de la ECEBC, au programme de développement des poupons (PDP) de la Colombie-Britannique et, dans certains cas, aux centres d'accueil autochtones. Les coordonnatrices ont réservé une salle de réunion et recensé des participantes potentielles à qui elles ont demandé de participer aux réunions des praticiennes et des groupes de réflexion pour parents.

Les groupes de réflexion ont été formés pour permettre aux participantes de discuter des responsabilités et des rôles liés aux soins offerts aux poupons et aux tout-petits, des difficultés inhérentes à ces rôles et responsabilités ainsi que de la formation et des ressources qui pourraient selon elles les aider à relever ces défis. On a aussi demandé aux participantes d'explorer leurs préférences pour la fourniture de formation et de ressources ainsi que les obstacles perçus concernant l'accès aux diverses options qu'elles suggéraient.

Lieux de réunion des groupes de réflexion

Les groupes de réflexion des parents et des praticiennes ont eu lieu dans plusieurs communautés dans un certain nombre de régions comprenant le nord-est, le nord-ouest et le centre de la C.-B., la vallée du bas Fraser et le sud de l'île de Vancouver. Étant donné que le taux de participation des parents aux réunions initiales était relativement bas, des réunions additionnelles ont été tenues à Powell River sur la Sunshine Coast, à Vancouver Nord et à Vancouver plusieurs mois plus tard. Deux réunions ont eu lieu à Okanagan Nord pour discuter spécifiquement des questions liées à la garde et au développement des poupons et des tout-petits autochtones.

GROUPES DE RÉFLEXION POUR PARENTS

Description des parents participants

Dix-neuf des 35 parents qui ont participé au groupe de réflexion ont fourni au projet de l'information à caractère démographique. Les répondants peuvent être répartis comme suit selon leur âge : les moins de 20 ans (10 p. 100), les 20-29 ans (38 p. 100) et les 30-39 ans (32 p. 100) et les 40-49 ans (17 p. 100). Plus de 90 p. 100 des répondants étaient des femmes. Soixante-neuf pour cent étaient mariés ou vivaient avec un conjoint et 31 p. 100 étaient célibataires. Le niveau de revenu allait de moins de 10 000 $ par an (16 p. 100) à 50 000 $ ou plus (un peu plus de 20 p. 100). La plupart des répondants se situaient dans la catégorie des 10 000 à 19 000 $ (31 p. 100) et les autres étaient soit dans la catégorie des 30 000-39 000 $ (10 p. 100) ou des 40 000-49 000 $ (16 p. 100). Tous les répondants avaient des enfants de dix ans ou moins et 78 p. 100 d'entre eux avaient des enfants de moins de trois ans; chacun de ces parents ont indiqué que leurs enfants avaient besoin d'un soutien quelconque.

Les participants représentaient un certain nombre de groupes de parents concernés. La plupart des répondants au questionnaire (53 p. 100) se décrivent uniquement comme des parents. Un nombre équivalent étaient des parents et(ou) des praticiennes sensibles aux besoins des parents de différents groupes culturels (26 p. 100) ainsi que des praticiennes oeuvrant dans les services de soutien et d'autres programmes connexes destinés aux parents (26 p. 100). Onze pour cent des répondants ont indiqué qu'ils représentaient des organisations de soutien aux parents. Les autres parties concernées représentées aux réunions comprenaient des fonctionnaires responsables de la fourniture de services aux parents, des éducatrices de la petite enfance (incluant des éducatrices pour enfants ayant des besoins spéciaux) ainsi que des consultantes du programme de développement des poupons qui fournissent un service direct aux parents et des chargées de cours de niveau postsecondaire dans le domaine de l'éducation de la petite enfance ou des programmes de développement des poupons.

Thèmes de discussion des parents

La gamme de difficultés et de besoins de ressources décrits par les parents à l'occasion de la première réunion et des réunions subséquentes des groupes de réflexion sont très similaires. Les thèmes ci-dessous représentent les principales difficultés et les plus importants besoins exposés aux réunions. Les remarques entre guillemets sont les propos mêmes des participants.

Travailler/créer des partenariats avec des professionnels

Difficultés : Les parents ont parlé des problèmes rencontrés lorsqu'ils devaient traiter avec une large variété de professionnelles. Leurs messages étaient souvent martelés avec vigueur. Un père qui venait d'immigrer au Canada a évoqué sa difficulté à travailler avec les professionnelles qui s'occupaient de son enfant ayant des besoins spéciaux : «Les professionnelles ruinent votre espoir». Une femme a parlé de comment elle était intimidée et désemparée par l'attitude des professionnelles qui donnent l'impression de *tout* savoir.

Besoins en ressources : Les parents ont dit avoir besoin de soutien pour les aider à trouver les ressources et les soutiens qui conviennent le mieux aux besoins de leur famille. Ils voulaient des matériels qui les aideraient à convaincre les professionnelles de «valoriser les forces des enfants et de leurs familles tout en reconnaissant leurs besoins» et de «reconnaître les parents pour ce qu'ils savent».

Trouver et évaluer les ressources et les services de soutien

Difficultés : Les parents ont indiqué comment ils ont lutté pour s'assurer que leur enfant, surtout celui ayant des besoins spéciaux, ne se perde pas dans le système. Ils ont décrit les services et les systèmes de soutien comme étant inflexibles et coûteux — une jeune mère a affirmé que, même si les ressources dont elle a besoin étaient gratuites, elles reviendraient trop chères au bout du

compte — rien que le coût du transport ne lui permettait pas de profiter des ressources.

Besoins en ressources : Les parents ont indiqué avoir besoin de plus d'information sur les ressources disponibles dans leur communauté et qui devaient être conviviales et adaptées à différents groupes culturels. Ils voulaient trouver des moyens d'encourager une meilleure communication entre les organismes et d'établir une place centrale où ils pourraient obtenir de l'information sur les ressources et les services de soutien.

Relations/interactions avec les enfants

Difficultés : Les parents ont exposé les difficultés qu'ils éprouvaient à régler les problèmes de discipline ainsi qu'à maintenir l'intérêt des enfants et à les stimuler toute la journée, particulièrement dans le nord où ils doivent passer de longues heures à l'intérieur. Ils ont exprimé leur inquiétude à la question de savoir quand leurs enfants seraient prêts à passer au prochain stade de développement — quand attendre et quand pousser un petit peu.

Besoins en ressources : Les parents ont indiqué avoir besoin d'occasions pour bavarder avec d'autres parents - pour observer comment ils font face aux problèmes de comportement. Ils voulaient se sentir libres «d'essayer des choses» et de mettre en pratique ce qui fonctionne. Ils ont dit avoir besoin d'expériences pratiques et de plus d'information sur le développement de l'enfant.

Relations/interactions communautaires

Difficultés : Un grand nombre de parents se sont dits préoccupés par l'absence profonde de valeurs pour les enfants de nos communautés. Ils ont dit se sentir souvent jugés par les gens de la communauté. Par exemple, une jeune mère a raconté qu'elle faisait la queue un jour à l'épicerie et, quelle que soit la façon dont elle s'y prenait avec son enfant lorsqu'il s'énervait ou était tannant, les personnes autour lui faisaient sentir qu'elle «s'y prenait mal». Les participants des Premières nations ont partagé leur déception au sujet des stéréotypes qu'on continue de coller aux autochtones ainsi que les stigmates sociétaux rattachés à la vie dans une réserve.

Besoins en ressources : Les parents ont estimé qu'il était important de produire des documents pour sensibiliser davantage le public à la diversité familiale. Ainsi, le public accepterait peut-être la différence comme un phénomène normal. Ils ont aussi souligné la nécessité de contribuer à créer des environnements publics favorables aux enfants.

Estime de soi/autonomie

Difficultés : Un grand nombre de parents ont dit «se sentir vulnérables» dans leur rôle parental — et ont affirmé être fatigués et épuisés au plan émotif la plupart du temps. Ils s'efforçaient de «cultiver et de maintenir un sens d'identité personnelle en tant que parent». Ils ont parlé des difficultés rencontrées pour «accepter l'incapacité de leur enfant». Bon nombre éprouvaient de la difficulté à équilibrer leurs responsabilités professionnelles et familiales.

Besoins en ressources : Les parents ont dit vouloir de l'information pour les aider à mieux comprendre leurs droits en tant que parents. Ils voulaient des ressources qui les aideraient à développer des techniques de communication leur permettant de s'affirmer davantage sur les besoins de leurs enfants et de faire en sorte que ces besoins et les leurs soient satisfaits. Ils voulaient des ressources susceptibles de les aider à trouver des moyens de parler à d'autres personnes avec qui ils divergeaient et capables de leur faire comprendre comment et pourquoi leurs valeurs et opinions pouvaient différer. Ils voulaient en apprendre sur la «création de soutiens et de réseaux naturels»

Présentation et fourniture

De toute évidence, les parents se sont en général entendus sur l'utilité de matériels ressources mettant l'accent sur les difficultés et les besoins. Ils ont longuement insisté sur l'importance d'élaborer des documents faciles à utiliser. Ils ont souligné l'importance d'utiliser un langage simple dans les documents écrits et des aides auditives et visuelles pour rendre l'ensemble plus intéressant. En outre, les parents ont renforcé l'idée que tous les matériels doivent être respectueux des diverses familles et sensibles à leurs besoins, y compris (mais non limité aux) les différences culturelles et linguistiques, la situation socioéconomique, l'état civil et les modes de vie.

Dans la deuxième série de rencontres des parents, un exemple a été fourni concernant une trousse d'auto-apprentissage en matière de communication proposée lors de l'une des discussions précédentes des parents. En plus d'une approche axée sur l'auto-apprentissage pouvant permettre aux parents d'utiliser la ressource à leur domicile, on pourrait aussi offrir le contenu de la trousse sous forme d'ateliers par le biais d'un organisme comme un PDP ou une garderie. Les parents ont généralement réagit de façon positive à cette idée.

Les parents ont indiqué à maintes reprises qu'il serait crucial de choisir la bonne approche. Par exemple, les trousses qui mettent l'accent sur l'auto-apprentissage auront du succès. Cependant, si les ressources sont délivrées sous forme d'ateliers, on apprécierait davantage les expériences pratiques et un grand nombre d'occasions pour que les parents apprennent les uns des autres que la formule de l'experte-conférencière. Les parents ont proposé que si la trousse de ressources devait être présentée sous forme d'ateliers, ces derniers devraient être planifiés pour coïncider avec un moment où les parents se réunissent déjà. Ainsi, ils auraient déjà pris des arrangements pour la garde de leurs enfants et une autre sortie en soirée»! Les parents ont aussi souligné que les matériels-ressources devraient être disponibles dans divers endroits fréquenté par les familles comme les centres de loisirs, les centres de santé publique et les cabinets médicaux, les bibliothèques, les garderies et les programmes de développement des poupons.

Résultats des questionnaires sur l'évaluation des besoins des parents

À la fin de chaque groupe de réflexion, les participants ont rempli un questionnaire, lequel a permis aux participants individuels, à l'instar des groupes, d'exposer leurs difficultés personnelles et de faire des suggestions pour la formation et les ressources qui leur semblaient utiles.

Dans le questionnaire, les réponses des parents ont révélé divers besoins urgents en matière de ressources. Le besoin

le plus pressant des parents répondants était de comprendre le comportement des poupons et des tout-petits (58 p. 100); comprendre le développement des poupons et des tout-petits (47 p. 100); comment communiquer et travailler avec les spécialistes et les professionnelles (42 p. 100); la gestion d'un cas/plan et comment maîtriser son stress (37 p. 100). Les autres besoins comprenaient : comment trouver des ressources et des soutiens communautaires et y accéder (32 p. 100); ainsi que composer avec le stress lié au fait de s'occuper d'une famille dont les enfants ont besoin de soutiens additionnels (26 p. 100). On accordait une importance égale à la reconnaissance et au respect de la diversité culturelle (21 p. 100) ainsi qu'à l'aide à accorder aux spécialistes/professionnelles pour qu'elles comprennent les questions liées aux antécédents culturels et ethniques (21 p. 100).

En résumé, les participants ont partagé avec nous un grand nombre de leurs difficultés et de leurs besoins en tant que parents de poupons et de tout-petits. Beaucoup de leurs commentaires traitaient particulièrement des difficultés qu'ils rencontraient pour s'assurer que leurs enfants ayant besoin de soutiens additionnels disposent du nécessaire pour optimiser leur croissance et leur développement. Les besoins notés par les parents pour les aider à assumer leurs responsabilités portaient principalement sur l'amélioration de leur capacité à travailler en partenariat avec les professionnelles; à trouver et à utiliser les ressources communautaires appropriées; à améliorer leurs relations et leurs interactions avec leurs enfants et la communauté; à défendre les intérêts des enfants avec plus de confiance. Les énoncés de ces parents ont fourni de l'information vitale pour orienter l'équipe du projet au moment de commencer l'élaboration des ressources pour parents.

GROUPES DE RÉFLEXION POUR LES PRATICIENNES

Description des praticiennes participantes

Quatre-vingt-quinze des près de 100 praticiennes ayant participé au groupe de réflexion ont fourni de l'information démographique au projet. L'âge de la plus importante proportion de praticiennes se situait entre 30 et 39 ans (34 p. 100), suivi des 40 à 49 ans (31 p. 100) tandis que seulement un peu plus de 15 p. 100 avaient entre 50 et 59 ans et 14 p. 100 étaient âgées de 20 à 29 ans. Seulement 4 p. 100 des répondantes ont dit avoir plus de 60 ans. La totalité des personnes ayant répondu étaient des femmes. Il y avait aussi une gamme de représentantes de groupes d'intérêt dont la plupart était des praticiennes qui se sont présentées comme des éducatrices de la petite enfance, des consultantes en développement des poupons et des personnes travaillant sur la ligne de front auprès des enfants à risque. Un peu plus de 20 p. 100 ont indiqué qu'elles travaillaient avec des familles d'origines culturelles diverses et 8 à 15 p. 100 des participantes représentaient des associations professionnelles, d'autres organisations, des services de soutien, des établissements postsecondaires et le gouvernement.

Thèmes de discussion des praticiennes

La gamme de difficultés et de besoins signalés par les praticiennes dans le cadre des groupes de réflexion ressemblaient beaucoup à ceux mentionnés par les parents. Comme dans la section sur les thèmes de discussion pour les parents, les difficultés et les besoins en matière de formation représentent seulement les principaux points des divers commentaires, dont la plupart ont été recueillis auprès des groupes de réflexion des praticiennes. Les remarques entre guillemets ont été directement tirées de ces discussions.

Relations avec les familles

Difficultés : Les praticiennes ont parlé de diverses difficultés dans leurs relations avec les familles, y compris le fait d'essayer de bâtir des partenariats avec des familles qui sont «fermées à tout conseil»; rendre les parents autonomes en «les encourageant à prendre des initiatives»; concilier efficacement les valeurs conflictuelles concernant la discipline et le style d'éducation des enfants; trouver les moyens de répondre aux besoins des enfants et des parents.

Besoins en formation : Parmi les nombreuses suggestions concernant les besoins en formation pour résoudre les difficultés susmentionnées, les praticiennes désiraient des trousses de programme d'études et de perfectionnement professionnel capables de les aider à améliorer les connaissances et les aptitudes dont elles avaient besoin pour aider les parents à reconnaître et à articuler leurs propres besoins et ceux de leurs enfants. Pour y arriver, elles pensaient avoir besoin de plus d'information sur la diversité des familles et les théories liées au développement et aux dynamiques de la famille. Elles ont aussi exprimé la nécessité de comprendre plus en profondeur la notion voulant que «plusieurs parties forment un tout et.... comment les diverses parties fonctionnent (théorie des systèmes)». Elles ont dit vouloir acquérir des compétences susceptibles de les aider à «répondre» aux besoins des familles sans que ces dernières ne se sentent jugées — sans égard aux compétences, aux connaissances, au statut, au style de vie, à l'âge, au sexe, au genre et à la culture, etc. de la famille.»

Relations avec les collègues et autres professionnelles

Difficultés : Les praticiennes éprouvaient beaucoup de difficultés lorsqu'elles devaient être en contact avec d'autres professionnelles. Elles ont parlé de la difficulté à faire en sorte que toutes les professionnelles (ainsi que les parents) participent à l'évaluation des besoins de l'enfant et de la famille. Elles ont exprimé leur frustration concernant le manque fréquent de collaboration entre les professionnelles et à propos des dédoublements et des lacunes dans les services offerts aux familles — elles ont soutenu que la situation est particulièrement problématique parce que ce sont «l'enfant et la famille qui souffrent du manque de collaboration entre les professionnelles». Elles ont aussi parlé de l'ennui qui les gagne lorsque les professionnelles jouent aux «supérieures - en faisant semblant de connaître ce [qu'elles] ne connaissent pas.»

Besoins en formation : Les praticiennes participantes ont recommandé d'instaurer des possibilités de formation et de perfectionnement professionnel qui «appuient la notion que la professionnelle fait partie de la communauté en général — une formation qui aiderait les professionnelles à se percevoir comme faisant partie du grand ensemble». Elles ont proposé de meilleures connaissances et compétences pour améliorer la collaboration avec d'autres professionnelles. Elles ont dit vouloir

faire des expériences éducationnelles capables d'améliorer leur aptitude à travailler en équipe. Elles ont aussi souligné, lors de plusieurs réunions, la nécessité de développer un sens élevé de déontologie professionnelle et d'acquérir les connaissances et les compétences nécessaires pour soutenir les prises de décision en la matière.

Relations avec les enfants

Difficultés : Les praticiennes ont en outre fait état de difficultés liées plus directement au travail auprès des enfants. Elles ont évoqué leurs difficultés à fixer des lignes directrices adaptées à l'âge et des limites pour les très jeunes enfants. Elles ont affirmé vouloir mieux comprendre comment «mettre au point des façons positives de discipliner les très jeunes enfants sans nuire à leur développement affectif.» Les praticiennes ont exprimé la nécessité de comprendre davantage comment «se débarrasser de l'approche touristique à la diversité culturelle». Elles ont indiqué qu'il était difficile d'aider les enfants et les familles à faire la transition d'un service vers un autre». «Connaître l'impact de l'adoption, de vivre en famille d'accueil, du divorce, etc., sur les enfants» constituaient aussi un défi. Les praticiennes ont confié qu'il leur était difficile de répondre aux besoins des enfants et des parents lorsque ces besoins paraissaient contradictoires.

Besoins en formation : Les praticiennes ont suggéré une variété de besoins en formation liés au travail auprès des enfants, y compris «la planification d'un environnement, axé sur les enfants [poupons et tout-petits] et la planification d'un environnement sensible à la culture; l'amélioration de leurs compétences en matière de sélection et d'évaluation; le renforcement de leurs connaissances et de leurs compétences pour aider et faciliter la transition des enfants et des familles d'un service de soutien à un autre.

Développement de l'enfant/développement appliqué

Difficultés : Les praticiennes se sont dites préoccupées par le fait de n'avoir pas toujours entièrement compris les effets des influences culturelles sur le développement de l'enfant. Tout en sachant qu'elles devaient adopter une approche plus intégrée en ce qui touche le développement de l'enfant et la planification du programme, elles trouvaient cela parfois difficile.

Besoins : Les praticiennes ont dit avoir besoin d'une formation qui les aiderait à améliorer leurs connaissances de base sur le développement des poupons et des tout-petits, à se sensibiliser davantage à la théorie du développement de l'enfant au plan culturel — et à renforcer leur capacité à reconnaître et à célébrer la diversité». Elles ont aussi dit vouloir une formation qui les aiderait à fournir des expériences favorables à une meilleure compréhension de «l'enfant dans le contexte familial».

Auto-sensibilisation et auto-perfectionnement

Difficultés : Les praticiennes ont parlé de comment elles connaissaient, au plan intellectuel, l'importance de ne pas porter de jugements, mais ont exprimé de la frustration sur la façon d'assimiler ces attitudes de non-jugement et de les mettre en pratique. Elles ont parlé de la difficulté à «comprendre leurs propres préjugés et attitudes» ainsi que leur effet sur la pratique. Les praticiennes ont parlé de comment elles ont souvent eu «des attentes démesurées à l'égard d'elles-mêmes, des parents, des enfants et d'autres professionnelles, etc.», et que cette situation posait souvent problème dans leur travail. Elles ont aussi fait savoir qu'il leur était très difficile de se rappeler de la nécessité de «prendre soin d'elles-mêmes dans une profession aussi exténuante aux plans physique et affectif.»

Besoins en formation : Les praticiennes ont exprimé la nécessité d'améliorer leurs connaissances et leurs compétences pour «devenir plus conscientes d'elles-mêmes... améliorer leur estime et leur confiance en soi...[et de] se considérer comme des professionnelles». Elles ont révélé avoir besoin d'élaborer un ensemble de techniques pour renforcer leur capacité à percevoir «d'autres façons de faire les choses, de réfléchir et de considérer les choses — d'avoir l'esprit ouvert». Elles voulaient avoir une formation qui les aiderait à «fixer des limites — à faire la distinction». Elles ont dit souhaiter être mieux informées sur leurs responsabilités professionnelles et sur les questions juridiques liées à cette responsabilité.

Leadership et développement communautaire

Difficultés : Les praticiennes ont noté que «la rédaction de propositions et tous les dilemmes et politiques qui accompagnent [ce genre de tâche]» constituaient un défi majeur (c.-à-d. «comment défendre efficacement les parents sans mordre la main qui vous nourrit — c.-à-d. le gouvernement»). Les autres difficultés mentionnées concernaient «comment traiter avec les conseils d'administration qui ne comprendraient pas la garde à l'enfance» et «comment maintenir les services et soutiens existants».

Besoins en formation : Les besoins en formation liés aux difficultés susmentionnées comprennent l'amélioration des connaissances et des compétences nécessaires pour la recherche, l'élaboration et l'évaluation des programmes ou services; la campagne de financement; le renforcement de la compréhension de la psychologie sociale (c.-à-d. comprendre les grandes perspectives); améliorer leur «capacité à traiter avec divers ministères et les médias», et acquérir des compétences en facilitation pour renforcer leur capacité de travailler avec les conseils d'administration et d'autres groupes communautaires.

L'accès aux ressources

Difficultés : Les difficultés liées à l'accessibilité aux ressources comprennent : être au courant des ressources communautaires disponibles, apparier les ressources aux besoins des familles, «coordination insuffisante entre les services», «manque de complémentarité dans les services et les programmes d'une communauté à l'autre», «rendre les ressources disponibles dans de grandes régions géographiques (particulièrement dans le nord); la frustration concernant le fait que «les parents doivent souvent être en crise avant d'obtenir de l'aide». Elles ont aussi affirmé que les critères pour accéder aux services peuvent être déroutants pour les parents et les praticiennes.

Besoins en formation : Les besoins en formation qui ressortent des difficultés susmentionnées comprennent : l'amélioration des compétences des praticiennes dans «l'exploration des options pour

accéder aux ressources sans se concentrer sur une communauté particulière (c.-à-d. par où commencer pour trouver les ressources dans une communauté donnée); la consolidation des connaissances sur l'établissement de liens au sein de la communauté pour se tenir au courant des nouvelles informations.

Présentation et fourniture de la formation pour praticienne

Les praticiennes ont dit souhaiter avoir une accessibilité accrue à la formation. Il en a résulté un soutien puissant au programme de formation à distance. Elles ont aussi souligné qu'elles voulaient que les cours soient élaborés pour le niveau de premier cycle avancé. Elles ont indiqué sans équivoque ne pas vouloir une formation qui soit la réplique de celle qui existait actuellement, mais plutôt une qui s'en inspirerait. Il y avait aussi un soutien important pour les cours qui permettraient de transférer des crédits à un niveau plus élevé (3e et 4e année) des programmes postsecondaires comme le programme sur les soins aux enfants et à la jeunesse menant à un diplôme et le programme postdiplôme sur le développement des poupons à l'Université de la Colombie-Britannique.

Outre les points susmentionnés, les praticiennes ont estimé qu'il devrait y avoir plus d'activités de perfectionnement professionnel pour soutenir les besoins en formation similaires à ceux indiqués ci-dessus, mais offert à un niveau plus fondamental pour garantir l'accès aux ressources sur la formation aux personnes oeuvrant auprès des poupons et des tout-petits et qui sont sans formation ou n'ont pas besoin de formation de niveau avancé. On a recommandé qu'il s'agisse de possibilités de formation pratique pour encourager l'acquisition de compétences.

Résultats du sondage auprès des praticiennes

À la fin de chaque groupe de réflexion, les participants ont rempli un questionnaire, lequel a permis aux participants individuels, à l'instar des groupes, d'exposer leurs difficultés personnelles et de faire des suggestions pour la formation et les ressources qui leur semblaient utiles.

Dans le questionnaire, on a demandé aux répondantes de classer leurs quatre principaux besoins en formation. Ils ont été classés comme suit : compétences en communication (81 p. 100); compréhension du développement du poupon et du tout-petit et mise en pratique (64 p. 100); compréhension du comportement (33 p. 100); sensibilisation à la diversité culturelle (25 p. 100), planification et gestion de cas (23 p. 100); planification de programmes pour les poupons et les tout-petits (21 p. 100); compréhension des principes d'inclusion (12 p. 100).

Des 70 p. 100 des répondantes ayant mentionné des obstacles aux possibilités antérieures de formation, 42 p. 100 ont invoqué des problèmes financiers. La distance qui les séparait du centre de formation (35 p. 100) et des obstacles liés au temps (36 p. 100) ont été signalés par une proportion quasi égale de répondantes. Soixante-deux pour cent des répondantes ont affirmé qu'elles prendraient des cours à distance s'il y en avait et pas moins de 75 p. 100 ont dit vouloir se faire créditer les cours qu'elles suivraient.

En résumé, les praticiennes participantes ainsi que les répondantes au questionnaire ont partagé avec nous nombre des difficultés et des besoins liés à leur rôle professionnel auprès des poupons, des tout-petits et de leur famille. En outre, beaucoup de praticiennes ont donné un aperçu des mesures qui pourraient renforcer leur formation et leur perfectionnement professionnel de façon à fournir aux familles le genre de soutien qu'elles estiment crucial pour améliorer la qualité des soins offerts aux jeunes enfants de la C.-B. Les besoins répertoriés par les praticiennes dans l'accomplissement de leurs responsabilités étaient surtout axés sur l'amélioration de leur capacité à : resserrer leurs liens avec les enfants, les familles, les collègues et les autres professionnelles; à comprendre davantage le développement de l'enfant et le développement appliqué de l'enfant; se sensibiliser davantage à leurs propres opinions et valeurs ainsi qu'à leurs implications sur leur capacité de travailler efficacement avec les familles et les autres; promouvoir et fournir du leadership dans leurs communautés pour soutenir les services de qualité offerts aux familles; trouver et utiliser les ressources de soutien disponibles dans les communautés pour les enfants, les familles et les professionnelles. Les données ainsi collectées auprès des praticiennes ont fourni de l'information cruciale à First Steps au moment où nous sommes passées à la phase de l'élaboration du programme d'études et de perfectionnement professionnel du projet.

Recherche bibliographique

La recherche bibliographique consistait à trouver des titres concernant les différents aspects des soins et du développement des poupons et des tout-petits. Les titres des publications pertinentes ont été recherchés dans divers endroits, notamment dans les bibliothèques universitaires et collégiales, les centres de ressources à l'échelle nationale, provinciale et communautaire ainsi que dans les agences d'information. En outre, les comités consultatif et directeur ont reçu mandat de recommander des sources d'information pertinentes concernant les publications. On a aussi communiqué, de façon individuelle, avec des expertes connues du domaine des soins et du développement des poupons et des tout-petits aussi bien au Canada qu'aux États-Unis. La liste des titres compilés dans le cadre du sondage n'est pas exhaustive et comprend approximativement 300 titres. Une bibliographie annotée a aussi été préparée. Elle présente de courts résumés sur les titres passés en revue pour le programme d'études du projet et de la préparation des ressources. Cette bibliographie compte environ 80 titres.

Plusieurs thèmes ont émergé de cette recherche bibliographique qui reflétaient nombre des thèmes exposés par les parents et les praticiennes dans le cadre des discussions communautaires et des questionnaires. Ceux-ci comprenaient (mais ne sont pas limités aux) : les soins axés sur la famille (comprendre l'enfant dans le contexte de la famille); le contexte écologique du développement de l'enfant (c.-à-d. comprendre le développement de l'enfant dans le contexte de tous les systèmes avec lesquels l'enfant et sa famille entrent en contact); changer les attitudes sociales envers la diversité, incluant les différences ethniques et culturelles; mener de la recherche sur les questions liées à l'intervention précoce et, les avantages des équipes multidisciplinaires pour le service. Deux thèmes ont souvent été soulignés dans le sondage, mais n'ont pas émergé dans les discussions du groupe de réflexion et les questionnaires. Il s'agit des effets de

l'attachement sur le développement et l'individualité (c.-à-d. les différences innées de tempérament).

Programmes d'études et développement des ressources

La seconde phase du projet First Steps a commencé lorsque les données sur l'évaluation des besoins ont été compilées, collationnées et analysées. Ces données ont fourni à l'équipe de First Steps un cadre pour élaborer les programmes d'études, le perfectionnement professionnel et les ressources pour parents. L'information issue des groupes de réflexion indique clairement des domaines de besoins significatifs qui étaient cohérents dans toutes les communautés. En outre, les données du questionnaire ont soutenu les besoins recensés à l'occasion de ces consultations communautaires.

Programme d'études pour les praticiennes

Au 31 décembre 1995, l'élaboration d'un des premiers cours de First Steps, *Building Caring Partnerships*, était achevée. Le cours I vise à encourager les praticiennes responsables de poupons et de tout-petits, par le biais de l'examen de la recherche et des théories actuelles, à intégrer les compétences et les connaissances sur les poupons et leurs familles dans une nouvelle façon de concevoir la création de partenariats avec les familles.

Le cours II, *Working with Families and their Communities*, est conçu pour sensibiliser l'étudiante aux réseaux sociaux et à la grande communauté qui appuient les familles et les professionnelles. Il examine les façons de renforcer la communauté en général afin d'en faire un environnement favorable aux familles ayant des poupons ou des tout-petits, notamment celles vivant des situations qui peuvent mettre les enfants à risque.

Le cours III, *Supervised Practicum in Infant/Toddler Settings*, fournit aux étudiantes des expériences directes supervisées auprès des enfants, des tout-petits et de leurs familles et d'autres professionnelles concernées. Dans ce cours, les étudiantes transposent les connaissances (acquises dans les cours I et II, de même que l'éducation et l'expérience de travail antérieures) dans la pratique. Le cours permet d'établir un équilibre entre les opinions et les valeurs personnelles et les connaissances et les compétences professionnelles.

Perfectionnement professionnel pour les praticiennes

Un projet de perfectionnement professionnel comprenant deux volets est en préparation. La première partie, *Building Partnerships with Families*, permettra aux praticiennes d'explorer comment des aspects comme les opinions et les valeurs personnelles, les compétences en communication et la diversité, influent sur la création de partenariats avec les familles. L'approche axée sur la famille forme la base de ce travail. Dans la deuxième partie, *Collaborative Teamwork with Parents and Professionals*, les praticiennes mettront l'accent sur l'énumération des partenaires de l'équipe chargée de la gestion de cas et sur la compréhension d'une approche à la famille basée sur la collaboration.

Ressources pour parents

Les ressources pour parents sont encore au stade de l'élaboration. Comme les besoins en ressources exprimés par les parents ressemblaient beaucoup aux besoins en formation des praticiennes, leur contenu sera tiré du projet de perfectionnement professionnel. Les décisions finales concernant le contenu et la présentation de ces ressources seront prises en consultation avec les membres du comité directeur et du comité consultatif de First Steps, notamment avec les parents et d'autres personnes ayant une expertise pertinente.

Conclusion

Le processus de consultation et de collaboration entrepris dans le cadre du projet First Steps a fourni une occasion unique pour les établissements postsecondaires, les associations et les organismes professionnels liés à la petite enfance et à l'intervention précoce, aux parents et autres personnes préoccupées par les soins et le développement des poupons et des tout-petits de commencer à mettre sur pied des réseaux nationaux, provinciaux et communautaires. De tels réseaux peuvent améliorer notre capacité de transformer de façon radicale et positive les services aux enfants en offrant des possibilités éducationnelles aux praticiennes et des soutiens aux familles. Un des aspects les plus stimulants et satisfaisants du projet fut la possibilité de permettre aux parents et aux praticiennes responsables des soins aux enfants de s'exprimer. L'empressement manifesté par ces personnes à participer au processus et leur fierté d'avoir été choisies, nous a clairement rappelé à quel point leurs intérêts et leurs besoins sont ignorés dans l'élaboration de programmes et de ressources éducationnelles. L'engagement de toutes les personnes concernées envers le partenariat et la collaboration a fait en sorte que celles grandement préoccupées par les soins et le développement des plus jeunes membres de la société ont eu la possibilité de contribuer leur expertise à la réalisation de ce projet.

L'information tirée du processus d'évaluation des besoins décrit dans le présent article souligne l'énorme potentiel encore disponible pour des cours à unité additionnels, des possibilités de perfectionnement professionnel et des ressources pour les parents. On cherche présentement des sources de financement pour poursuivre cet important travail et disséminer à plus grande échelle les produits de First Steps. ◆

Linda McDonell est membre du conseil d'administration de la FCSGE pour la Colombie-Britannique et ancienne coordonnatrice administrative du projet First Steps. Elle travaille actuellement dans le domaine des soins et de l'éducation de la petite enfance au Malaspina College à Nanaimo. Valerie Kuehne est directrice du projet First Steps et directrice de la School of Child and Youth Care, University of Victoria. Beverly Brennan est coordonnatrice administrative de First Steps et chargée d'enseignement à la School of Child and Youth Care, University of Victoria. Lee Harrison est coordonnatrice de l'enseignement et des médias auprès de First Steps. Le projet est financé par le Plan d'action canadien pour les enfants, Grandir ensemble, Santé Canada.

Pour de plus amples renseignements concernant le projet First Steps ou l'évaluation des besoins, communiquez avec Valerie Kuehne, Ph. D., Director, First Steps Project, School of Child and Youth Care, P.O. Box 1700, University of Victoria, Victoria, B.C. V8W 2Y2.

Réseau pancanadien

COLOMBIE-BRITANNIQUE — En février, le Early Childhood Multicultural Services a offert un programme provincial de formation de trois jours et demi sur le multiculturalisme et l'élimination des préjugés en éducation de la petite enfance.

Le projet Known Abusers, achevé en décembre 1995, devient un programme gouvernemental permanent du ministère du Procureur général. Le projet comprend différentes initiatives, y compris une politique de notification permettant la divulgation d'information entre les organismes judiciaires et la notification au public de la libération d'un agresseur connu, des matériels éducationnels comme *Help Stop Child Abuse: A Handbook for Employers and Volunteer Coordinators*, la nouvelle loi intitulée *Criminal Records Review Act*, et la création du nouveau Criminal Records Review Agency qui se chargera des vérifications du casier judiciaire demandées par les employeurs et les organes gouvernementaux.

Le projet pilote du Westcoast One Stop Access (OSA) est en cours de réalisation. Le projet pilote quadriennal est financé par le ministère de l'Égalité des femmes pour trouver les moyens de faciliter l'accès au programme de subventions aux services de garde du ministère des Services sociaux ainsi qu'à l'information et à l'aiguillage sur la garde à l'enfance offerts par le fédéral. OSA est un projet de la Vancouver Child Care Support Program de Westcoast.

La BC Day Care Action Coalition s'appelle désormais *The Coalition of Child Care Advocates of B.C.*

En novembre 1995, le conseil d'administration de la Early Childhood Educators of B.C. a pris un vote pour s'affilier formellement à la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance.

La B.C. Association of Child Care Services (BCACCS) a été créée en janvier 1995 avec le mandat de «promouvoir et de soutenir les services de garde de qualité dans les communautés ainsi que les programmes de soutien au profit des enfants, des familles et du public...» La création de la BCACCS, y compris l'aide pour le démarrage, le recrutement des membres, les initiatives et l'expansion de l'organisation, a été financée par le ministère de l'Égalité des femmes.

Pour aider le conseil d'administration de cette association à atteindre ses objectifs, deux consultantes du Groupe des jeunes - Valerie Young et Madelaine Hatch - ont été recrutées. Ces dernières travaillent en étroite collaboration avec le conseil d'administration et ses comités.

En janvier 1996, la BCACCS lancera une campagne de recrutement de membres en organisant, entre autres, des rencontres dans toutes les régions de la province. Cette phase de développement est considérée comme cruciale à son avenir parce qu'un bassin de membres enthousiastes sera le garant du succès de la BCACCS en plus de donner aux services de garde à l'enfance de la province l'occasion de s'unir pour parler d'une seule voix puissante. À la suite de cette campagne de recrutement de membres, le conseil d'administration se réunira pour discuter des orientations futures de l'association.

TERRE-NEUVE — La première phase du projet pilote sur la certification en EPE est terminée. On expérimente actuellement deux cours d'orientation : il s'agit d'un cours d'orientation préscolaire (cinq modules) et d'un cours d'orientation concernant les enfants d'âge scolaire (trois modules). Ces deux cours sont basés sur la compétence et l'apprentissage personnel. Le projet pilote prend fin le 31 mars 1996.

SASKATCHEWAN — En février, la Saskatchewan Women's Agricultural Network (SWAN) s'est réunie à Saskatoon pour traiter de diverses questions concernant les femmes des milieux agricole et rural. Parmi les points soulevés, il a été question que la garde à l'enfance soit considérée comme un choix de programme d'emploi pour les étudiantes. Une telle mesure constituerait un pas en avant pour garantir la sécurité des enfants pendant que leurs deux parents travaillent à la ferme. Une des trois résolutions adoptées au sujet de la santé et de la sécurité des enfants à la récente conférence de la SWAN cet hiver a été de faire des représentations en faveur de la garde à l'enfance auprès des gouvernements fédéral et provinciaux.

ÎLE-DU-PRINCE-ÉDOUARD — Le Holland College s'est récemment engagé à offrir un programme d'éducation permanente de trois ans pour les personnes qui travaillent actuellement en services de garde reconnus.

Le Child Care Facilities Board, l'organe provincial de délivrance de permis, accorde actuellement des permis de services de garde pour trois ans au lieu d'un an.

ALBERTA — Le gouvernement provincial a commandé un remodelage des services pour enfants. La réalisation de ce projet a été confié aux ministères de la Santé, de l'Éducation, des Services sociaux et de la Justice. Dix-sept régions ont été retenues et des comités directeurs locaux ont été formés pour mettre en oeuvre un processus de consultation communautaire exhaustif. ◆

Calendrier

A V R I L

26-28

Winnipeg, Manitoba

La 19[e] conférence provinciale annuelle de la Manitoba Child Care Association aura pour thème «Profiles of Caring». Les principaux conférenciers comprennent Robert Munsch, le conteur favori des enfants de l'Amérique du Nord et Janet Gonzales-Mena, une présentatrice et auteure sur les questions reliées aux services de garde en milieu familial, le multiculturalisme en services de garde, les soins aux poupons et les partenariats avec les parents. Plus de 70 ateliers seront présentés.

Info. : Debra Mayer, Manitoba Child Care Association, 364 McGregor Street, Winnipeg, Manitoba R2W 4X3 (204) 586-8587 poste 6. Téléc. : (204) 589-5613.

M A I

3-4

St. John's, Terre-Neuve

La Association of Early Childhood Educators of Newfoundland and Labrador (AECENL) tiendra sa conférence annuelle à St. John's, Terre-Neuve. La conférencière principale et animatrice de l'atelier sur l'alphabétisation sera Maitland McIsaac.

Info. : Lynn Smith, Conference Chair, AECENL, P.O. Box 21462, 140 Torbay Road, St John's, Newfoundland A1A 4J7

9-11

Vancouver, Colombie-Britannique

Le thème de la 26[e] conférence annuelle de la Early Childhood Educators of British Columbia est «Together: Early Childhood, a Journey of Discovery». Lilian Katz et Joyce Preston sont au nombre des principales conférencières.

Info. : Early Childhood Educators of British Columbia, 201-1675 West 4[th] Avenue, Vancouver, B.C. V6J 1L8 (604) 739-0770. Téléc. : (604) 739-3209.

22-25

Ottawa, Ontario

La 44e conférence annuelle de l'Association des éducateurs de la petite enfance, Ontario aura lieu sur le thème «Saisir le rêve. Où joueront les enfants en l'an 2000?».

Info. : AEPEO, 40, boul. Orchard View, bureau 211, Toronto (Ontario) M4R 1B9. (416) 487-3157 ou 1-800-463-3391. Téléc. : (416) 487-3758.

24-26

Toronto, Ontario

«Celebrating Canadian Children: A Prism for Understanding» est le thème de la conférence nationale de l'Association canadienne pour jeunes enfants. Bev Bos, Ken Rubin et David Booth sont les principaux conférenciers.

Info. : Barbara Rowe au (416) 223-6164. Téléc. : (416) 223-5657.

31-2

Surrey, Colombie-Britannique

La South Fraser Family Child Care Society accueillera la 15e conférence annuelle de la Western Canada Family Day Care.

Info. : Debra Wright au (604) 591-8137 ou la Western Canada Family Day Care Association, c/o 9527-120th Street, Suite 212B, Delta, B.C. V4C 6S3. (604) 951-1870. Téléc. : (604) 951-1870.

J U I N

25-30

Montréal, Québec

La 5e semaine internationale pour les droits des enfants sera parrainée par Défense des enfants-International (DEI-Canada). La semaine donne aux défenseurs des enfants venant de partout au monde l'occasion de mettre en commun leur expérience et leur savoir ainsi que de formuler des stratégies pour accroître le respect des droits des enfants. La semaine débutera par des séances de formation d'une journée sur la Convention des Nations Unies sur les droits de l'enfant. Un congrès de trois jours suivra sur le thème «Mondialisation de l'économie et droits des enfants».

Info. : DEI-Canada 1996, c/o Coplanor Congrès inc., 511, Place d'Armes, bureau 600, Montréal (Québec) H2Y 2W7. (514) 848-1133. Téléc. : (514) 288-6469.

J U I L L E T

2-12

Victoria, Colombie-Britannique

La cinquième biennale de l'institut d'été de l'Université de Victoria réunira des leaders internationaux et canadiens qui oeuvrent sur la ligne de front pour révolutionner les concepts liés à la qualité dans les services de garde. Les principaux thèmes porteront sur : comment se familiariser avec la recherche existante sur la qualité dans les services de garde et les mesures de la qualité; interpréter la qualité dans un contexte culturel et communautaire; tenir compte de l'intégration dans l'élaboration des indicateurs de la qualité de votre garderie; le développement de la qualité par rapport à la création d'une garderie et au développement communautaire. Le personnel de l'institut se compose de Peter Moss, Gunilla Dahlberg, Ph. D., Alan Pence, Ph. D., et Sandra Griffin, M.A.

Info. : Child Day Care Leadership Institute, c/o Unit for Child Care Research, School of Child and Youth Care, University of Victoria, P.O. Box 1700, Victoria, B.C. V8W 2Y2. Téléc. : (604) 721-8977. ◆

Ressources

La *Atlantic Day Care Study* a été réalisée en 1993-1994 dans 48 garderies situées dans les quatre provinces de l'Atlantique. L'étude visait à dresser un profil global de la situation de la garde à l'enfance dans cette région et d'examiner les relations entre les particularités des garderies, leur qualité, les caractéristiques du personnel (par ex. : éducation et expérience), les conditions de travail des adultes, la situation familiale des enfants et leur développement. L'étude comporte aussi des recommandations en matière de politiques et de pratiques. Le texte intégral du rapport et le résumé sont disponibles.

Pour commander, communiquez avec Patricia Canning, Ph. D., Faculty of Education, Memorial University Memorial of Newfoundland, St. John's, Newfoundland A1B 3X8. Tél. : (709) 737-8000 ou communiquez avec Mary E. Lyon, Department of Child and Youth Study, Mount Saint Vincent University, Halifax, Nova Scotia B3M 2J6. Tél. : (902) 457-6187.

Paths to Equity: Cultural, Linguistic and Racial Diversity in Canadian Early Childhood Education a été rédigé par Judith K. Bernhard, Marie Louise Lefebvre, Gyda Chud et Iloka Lange. Le livre est basé sur une importante étude pancanadienne effectuée auprès de 77 garderies, 199 enseignantes, 78 écoles d'EPE et 14 groupes de familles à Montréal, Toronto et Vancouver sur la diversité culturelle, linguistique et raciale en éducation de la petite enfance au pays. Le rapport présente les résultats de cette étude sur comment le système d'EPE s'adapte à la diversité croissante de la société contemporaine. Les recommandations du rapport comprennent la nécessité d'inclure systématiquement les questions concernant la diversité dans les programmes préparatoires en EPE ainsi que les objectifs de développement pour établir une collaboration authentique entre les éducatrices en EPE et les familles de toute origine.

Pour commander, envoyez 18,95 $ (port et manutention ou TPS en sus) à York Lanes Press, York Lanes, York University, 4700 Keele Street, Suite 351, North York, Ontario M3J 1P3. Téléc. : (416) 736-5837. ISBN 1-55014-277-1.

Situation de la garde de jour au Canada 1994 est maintenant disponible.

Disponible en français ou en anglais auprès de la division de l'employabilité et des partenariats sociaux, Développement des ressources humaines Canada, Ottawa (Ontario) K1A 1B5. Tél. : (613) 952-7974. ISBN 0-662-22325-X.

The Canada Health and Social Transfer: A Threat to the Health, Development and Future Productivity of Canada's Children and Youth a été préparé par Paul D. Steinhauer et publié par le Caledon Institute of Social Policy. Le document propose des critères concernant les modalités de compressions dans les services sociaux de façon à résorber le déficit sans accentuer indûment le déficit social.

En vente à 5,95 $ (port et manutention ou TPS en sus) auprès de Renouf Publishing Co., 1294, chemin Algoma, Ottawa (Ontario) K1B 3W8. (613) 741-4333. Téléc. : (613) 741-5439. ISBN 1-895796-44-X.

School-Age Care Environment Rating Scale a été rédigé par Thelma Harms, Ellen Vineberg Jacobs et Donna Romano White. Le livre fournit une ressource facile à utiliser pour définir la qualité dans les services de garde et évaluer les niveaux de qualité dans les services de garde offerts par les écoles ainsi que les organisations publiques et privées.

Disponible à 8,95 $ US auprès de Teachers College Press, 1234 Amsterdam Avenue, New York, NY 10027. Tél. : 1-800-575-6566. ISBN 0-8077-3507-8.

Measure of Success: The Educator in Practice a été rédigé et produit par Barbara Elliott. Ce document est un outil d'auto-évaluation pour les éducatrices de la petite enfance basé sur les normes de pratique du «meilleur rendement». Un plan d'action détaillé expose les comportements désirés, les tâches associées à ces comportements, des exemples de comportement ainsi qu'un aide-mémoire pour évaluer les compétences.

Pour commander, envoyez 39,95 $ (plus 4 $ de port et de manutention) à Measure of Success, c/o Barbara Elliott, RR #1, South Gillies, Ontario P0T 2V0. ◆

BEST COPY AVAILABLE

VOL. 10 NO. 2 SUMMER 1996

Interaction

PUBLICATION OF THE CANADIAN CHILD CARE FEDERATION

PS 025007

Family Day Care

Sun Safety

Program Planning

Communicating with Parents

Discovering Canada Classroom Carpet

From Newfoundland to British Columbia our comfy colourful carpet provides coast to coast learning! The big, bold design and vibrant colours create a dazzling effect in your classroom and make it an inviting playspace for kids. The carpet features all provinces, territories and names, so it's ideal for introducing Canadian geography. Made of soil resistant nylon, our carpet features a full 10-year-wear guarantee and meets a Class I fire-resistant standard. Available in 8'5" x 11'8" (shown) or 5'10" x 8'5" (not shown).

CFK 101	8'5" x 11'8"	**579.95**
CFK 102	5'10" X 8'5"	**369.95**

To catch all the vibrant colours of this fabulous carpet see page 25 in our 1996-1997 catalogue.

No other company gives you more:

1. Widest selection of New, Innovative learning materials.
2. Friendliest, most helpful people.
3. Complete, unconditional guarantee.
4. Prices that cannot be beat.

WINTERGREEN

14 Connie Crescent, #10, Concord, ON L4K 2W8

PHONE FREE 1-800-268-1268 TORONTO 905-669-2815 FAX FREE 1-800-567-8054 TORONTO 905-669-2481

Interaction

VOLUME 10 NUMBER 2 SUMMER 1996

PUBLISHED BY THE
CANADIAN CHILD CARE FEDERATION

Editor	Susan Hajdu-Vaughn
Advertising	Gaetane Huot
Design	John Atkinson
Translation	Sodes
Printing	M.O.M. Printing

CANADIAN CHILD CARE FEDERATION

BOARD OF DIRECTORS

Executive Council

President	Gail Szautner
Treasurer	Milton Sussman
Secretary	Sandra Beckman
Past-President	Cathy McCormack

Directors

British Columbia	Linda McDonell
Alberta	Karen Charlton
Saskatchewan	Karen Troughton
Manitoba	Frances Evers
Ontario	Tess Ayles
Quebec	Daniel Berthiaume
New Brunswick	Lynda Homer
Nova Scotia	JoAnne Hurst
P.E.I.	Cynthia Rice
Newfoundland	Helen Sinclair
Yukon	Sandra Beckman
Northwest Territories	Gillian Moir

STAFF

Dianne Bascombe	Executive Director
Anne Maxwell	Director of Information Services
Danielle Belair	Administrative Coordinator
Susan Hajdu-Vaughn	Editor Interaction
Jennifer Murphy-Hupe	Information Officer
Gaetane Huot	Membership Officer
Lyne Flansberry	Administrative Assistant

The overall mission of the Canadian Child Care Federation is to improve the quality of child care services for Canadian families.

THE FEDERATION'S GOALS INCLUDE:

providing information to and facilitating "networking" among a broad range of target groups. Our services and programs are targeted to direct service providers, child care organizations, educational institutions, government policy makers and public opinion leaders.

◆

supporting initiatives that increase the skill, expertise and awareness of the target groups in their respective roles in support of improved quality of child care services. This focus on education is built into many of its initiatives and actions.

◆

increasing its focus on policy and research, influencing the child care policy framework and supporting research to improve the quality of child care services.

◆

CCCF/FCSGE receives funding from
Human Resources Development Canada

GST Registration No. – R 106844335

ISSN 0835-5819

BEST COPY AVAILABLE

C O N T E N T S

OPINIONS

Behind the Scenes 2

Letters 2

Work Transfers, Vouchers and Family Day Care: The Downsizing of Canada's Child Care Programs 3
by Irene J. Kyle

Honouring Diversity 6
by Roslyn Kushner Belle

"Honour Our Past Looking into the Future" — Taku River Tlingit Elders 8
by Cathleen Smith

Meet the Affiliates Profile: The Saskatchewan Child Care Association 9
by Mary Ann Knoll

Children's Book Reviews 10
by Marina Lamont

FOCUS

Facts on Family Day Care in Canada 11
by Jennifer Murphy-Hupe

A Day in the Life of a Home Child Care Provider 13
by Carol Hoffard

The Role of the Home Visitor 15
by Pam Waddington

Communicating with Parents 16
by Monique Barnes

Child Care Services in the Yukon 20
by Debbie Mauch, Mo Cales, Carol Oberg and Lesley Gardiner

PRACTICE

Program Ideas — Program Planning for Your Family Day Care Home 22
by Beverly McConnell

Learning in a Family Day Care Home 25
by Marg Rodrigues

Keys to Successful Home Child Care 25
by Heather Grassick, Joan Kittel and Linda Skinner

Ask Your Health Professional — The Risk of Injury 27
by Deborah Kernested

Sun Safety Update 29
by Ann Landrey

NEWS

Inside the Federation — Bilingual Development Survey 31

Research Update — The Atlantic Day Care Study: Summary Report for Parents 33
by Mary Lyon and Patricia Canning

Did You Know — Canada's Working Families 36

Across Canada 37

Calendar 38

Resources 39

Cover photo courtesy of Wee Watch Private Home Day Care

INTERACTION is published quarterly for distribution to Federation members. All advertising is subject to editorial approval. The Canadian Child Care Federation assumes no responsibility for any statement or representation of fact or opinion appearing in any advertisement in ***INTERACTION*** nor does acceptance of advertising imply endorsement of any product or services by the Federation. Advertising Rates are available on request. Circulation: 9,000. Opinions expressed in this publication are those of the contributor and do not necessarily reflect the views of the Federation. Except for copyright material, contents of this publication may be copied with full credit given to the Canadian Child Care Federation. If contents are incorporated into another publication, please forward copy of same. Letters to the editor should be addressed to: *Editor,* ***INTERACTION****, Canadian Child Care Federation, 306—120 Holland Avenue, Ottawa, Ontario K1Y 0X6, (613) 729-5289 or 1-800-858-1412, FAX (613) 729-3159.*

Behind the Scenes

Family day care is the focus of this summer issue of *Interaction*. Featured inside is an editorial about the downsizing of Canada's child care programs, a wealth of suggestions for program planning, interesting facts about family day care in Canada and tips for improving communication with parents. In addition to a variety of other articles, you'll find an injury prevention checklist, a sun safety update, a colourful description of a typical day in the life of a home child care provider, and information about the role of home visitors with Andrew Fleck Child Care Services. Results of the CCCF's Bilingual Development Survey can be found in the News section.

I hope there's something for everyone in this issue — my last *Interaction* until I return from maternity leave in six months. In the meantime, I'll be replaced by Barb Coyle, an editor with 15 years of experience. If you have any feedback, story ideas or photos, don't hesitate to contact Barb at extension 34. Have a great summer and see you soon! ◆

Susan Hajdu-Vaughn, Editor

Susan Hajdu-Vaughn gave birth to a baby girl, Emily, on April 25. Congratulations!

Letters

I am very glad that the Saskatchewan Child Care Association (SCCA) membership voted in favour of CCCF affiliation at our last annual meeting. I believe it is very important for everyone to understand the bigger picture (i.e. on a national level rather than just a local or provincial one) of child care in Canada. With child care still under provincial jurisdiction, at times it seems that each of us struggles alone but on the same issues. The CCCF affiliation can help to link more of us together to share information, concerns and ideas. Keep up the good work and thanks for the affiliate initiative.

— Karen Heinrichs
Saskatoon, Saskatchewan

As an ECE student, I feel like I just found a gold mine of resources.

—Laurie Doane
Ottawa, Ontario

I want to thank you very much for all the information you sent me previously. You must receive so many requests like mine, you probably do not remember it specifically, but I just wanted to let you and the Federation know how much it was appreciated. I would like to find out more about the Federation as a whole... Thank you again for your help.

— Nicole Robinson
Scarborough, Ontario

...This fax is to confirm that Vanier College, in partnership with the Kativik School Board, will be translating an article into Inuktitut for students registered in our Daycare Training Program. The article that will be translated is "Planned or Spontaneous: Storytelling is a Success," by Jill Ireland. We will forward you a copy of the translation upon its completion. We would like to thank you for your support in this matter...

— Diane Nyisztor
Vanier College, St. Laurent, Quebec

April 19, 1996

Dear Ms. Szautner and Ms. Bascombe:

On behalf of the Honourable Douglas Young, I wish to thank you for your letter of January 24, 1996 addressed to his predecessor, the Honourable Lloyd Axworthy, regarding child care. Minister Young has requested that I respond to your concerns.

The federal government recognizes the importance of child care services in facilitating parent employment and enhancing child development and family security. Based on these employability and child development objectives, Minister Young is meeting with his counterparts in the provinces and territories on a number of matters, including child care programs. It is clear, through meetings held with provincial ministers to date and through the written responses received prior to these meetings, that there is agreement on the need for further discussions on child care in order to reach consensus on the appropriate use of federal funds for child care programs.

Provinces and territories have emphasized that any new federal-provincial-territorial child care arrangements must be consistent with efforts to clarify the respective roles and responsibilities of both orders of government and with efforts to eliminate overlap and duplication. In this regard, the recent Speech from the Throne stipulated that the Government of Canada would not use its spending power to introduce new shared-cost initiatives in areas of exclusive provincial jurisdiction without the agreement of the majority of the provinces.

The Minister looks forward to completing consultations with the provinces and wants to confirm that the Government of Canada is committed to developing an appropriate child care policy in close consultation with the provinces, thereby reaching a national consensus that reflects each of their unique needs.

Sincerely,

— James Lahey
Assistant Deputy Minister
Strategic Policy

Work Transfers, Vouchers and Family Day Care:

The Downsizing of Canada's Child Care Programs

by Irene J. Kyle

These are not easy times for those of us who care about child care in Canada, whether we are early childhood educators, home child care providers, agency or centre administrators, or — an even rarer breed — child care researchers. As I write, there are almost daily bulletins in the newspapers about the backtracking of the federal government on its commitments to a national child care plan. As well, the federal-provincial agreements under the Canada Assistance Plan are about to end, effectively destabilizing child care funding across the country. In Ontario, we are having yet another provincial review of child care that is being carried out behind closed doors and where parents' and caregivers' knowledge and experiences are dismissed as irrelevant because they are said to belong to "special interest" groups! In Metro Toronto, where I live, the funding cuts have threatened the existence of after-school programs for school-aged children and have reduced the number of child care subsidies available to welfare mothers who are struggling to return to work and financially support their families.

The driving force behind a number of these changes is a simplistic economic rhetoric that focuses solely on "the deficit" and cutting costs, thereby disregarding the profound social and human costs that can only result from the dismantling of basic social and employment supports to children, families and their communities. What started out as a critique of social assistance programs, has now spread to other basic human service programs such as child care, education and health. Public provisions for child care are increasingly under threat, despite decades of documented need for publicly funded child care services and parental leaves by Royal Commissions, government task forces and policy statements (e.g., Royal Commission on the Status of Women, 1970; Royal Commission on Equality in Employment, 1984; Task Force on Child Care, 1985; Special Parliamentary Committee on Child Care; Sub-Committee on Poverty, 1993; Liberal Redbook, 1993), despite the increasing proportion of mothers with young children in the labour force, and despite a growing consensus on the value of early childhood education programs in promoting children's development and readiness for school.

Seemingly oblivious to the potentially enormous disruption that the lack of clear federal child care policies and funding agreements will create at the provincial and community levels, the federal Human Resources Minister was recently quoted as saying: "What's more important, I think, is...that we find a way for the provinces to deliver child care at the best possible cost to the taxpayer" (Toronto Star, Feb. 24, 1996, p. A11). A number of newspaper reports recently suggested that this new round of federal-cost-cutting likely means the end of the national child care program originally promised by the Liberals, and further, that: "the alternative to the national plan will be to roll child care funding into unemployment insurance programs that pay vouchers to people who get retraining allowances" (Globe and Mail, Feb. 17, 1996).

If Ottawa's idea of vouchers is similar to that which has recently been floated in Ontario, vouchers would not cover the full costs of care either in licensed centre care or family day care, and would seem to be aimed at getting more parents to seek out what is assumed to be lower-cost, informal or unregulated day care arrangements with friends and neighbours. Rather than addressing the long-standing need to develop funding mechanisms that stabilize and extend the public child care system, a federal government move to vouchers would cause further disruption in child care programs, resulting in uncertainty and disorganization for families, children, early childhood educators and family day care providers across the country.

One of the most troubling consequences of this federal policy flip-flop, is that it is likely to polarize thinking in the child care community, so that already existing divisions between centre-based and family day care, and between regulated and unregulated care, may become further aggravated. In the context of these discussions, regulated and unregulated family day care usually comes out on the losing end. Unregulated family day care, in particular, is often discredited and portrayed as being dangerous to children. In Ontario, for example: "advocates said children are far safer in regulated care than in the care of neighbours or relatives, and families must endanger their children to escape welfare..." (Toronto Star, Sept. 19,

1995, p. A2). Advocates for family day care have responded, pointing out the destructive consequences of condemning all unregulated arrangements. In another article, Lee Dunster, from the Child Care Providers Association noted that: "many of the association's members say they have been hurt by comments from proponents of licensed day care that unlicensed care is inferior and possibly harmful. They have to constantly justify themselves when they hear comments such as, 'God help your children' (in unlicensed care). It's really tough for a caregiver to hear what she does talked about in that way" (Toronto Star, Jan. 25, 1996, p. B5).

The problem with the debate about regulated and unregulated child care is that it is far too simplistic and divisive. It sets caregivers working in regulated child care services against those who are working at home. While my personal opinion is that all non-relative family day care providers should be required to be licensed, (because I believe it is important for there to be clear community standards for child care over and above those held by individual parents and providers), it is far too simplistic to assume that, in the absence of regulation, *all* family day care providers will necessarily provide poor or harmful child care. For example, we know that in Newfoundland, there are no public provisions for regulating or supervising family day care. Would any of us seriously claim, therefore, that all family day care in Newfoundland is of inferior quality? What is more likely to be the case is that in Newfoundland (as in other provinces) the quality of home child care is variable, with some arrangements being excellent, some adequate, and still others being inadequate and unsafe.

The research evidence to date supports the idea that the quality of care in informal arrangements is quite variable. Studies in both the U.S. (e.g., Nelson, 1991, and Leavitt, 1991) and Canada (e.g., Pepper and Stuart, 1991, 1988) suggest that a number of unregulated providers surveyed were voluntarily meeting local licensing/registration requirements, and that the reported low rates of licensing appear to have had more to do with shortages of licensing officials, high caseloads of day care homes, and whether or not the licensing process was carried out in a helpful and supportive manner that met providers' needs for information and support. While Pepper and Stuart (1991) note that "supervised caregivers provided better quality family day care, on average, than did informal providers" (p. 109), they also found that informal caregivers "were equally successful in establishing in their homes the warm, family-like atmosphere which is a major attraction of family day care," with caregivers and children treating each other with "affection, cheerfulness and respect" (p. 116).

What I am ... concerned about is fighting among ourselves... We need to be very clear about who the enemy is — it is NOT other caregivers.

Research in family day care also suggests that quality is dependent on a number of factors. Pence and Goelman's Victoria Day Care study (1991) found that a combination of factors contributed to higher quality: licensing of caregivers, specific training related to family day care, pride in their work, and whether or not they were connected with a network of support contacts or through a family day care association. Pence and Goelman's findings are consistent with the more recent U.S. study of family child care and relative care by Kontos, Howes, Shinn and Galinsky (1995) who found that providers who offered better quality care were "more 'intentional' in their approach to caregiving" (p. 203). Intentionality includes: "being committed to taking care of children...to seeking out opportunities to learn about child care and children's development...planning experiences for children...and seeking out the company of others who are providing child care." Kontos et al., also found that "family child care is, on average, just as adequate and almost identical to quality in centres" and suggested that "there is no reason to believe that children are more or less better off in care simply on the basis of the form of care (home versus centre). Rather, *we now know that there is a wide range of quality in all types of care*" (p. 204, emphasis mine).

I want to make it clear here, that I am not arguing against the importance of regulation, nor am I unconcerned about quality. What I am even more concerned about is fighting among ourselves — that in our attempts to defend the need for a high quality child care system, we get into polarized debates about formal and informal child care, which set early childhood educators and family day care providers against each other. In the process, we use valuable energy that should more rightly be directed at politicians, businessmen and economists who reject the notion that child care is as much a social as a family responsibility, and who are quite happy to exploit caregivers whether they work at home or in public services, for they are mainly looking for simple ways to cut costs. We need to be very clear about who the enemy is — it is NOT other caregivers.

One of the problems we face as caregivers, in whatever setting we work, is that the political debate on child care is being driven by more fundamental, gender-biased, conservative arguments that seek once again to make child care the sole (unpaid) responsibility of mothers, and by an economic rhetoric bent on downsizing and dismantling public services, and privatizing carework. Far from being concerned with issues of regulation and quality (which assume the acceptance of some level of public responsibility), the political rhetoric is far more regressive. In Ontario, for example, Premier Mike Harris recently stated: "The question that has to be asked is, 'Is it government's role to fund child care or is it parents' role to fund child care?' Traditionally it has been parents" (Toronto Star, Sept. 19, 1995, p. A2.) In saying this, he took us back to arguments many of us thought had been settled several decades ago.

We need to understand that what is happening in child care is part of a larger economic trend that devalues and marginalizes women's caring work, and rejects the notion that the community — in addition to the family — also has a responsibility for ensuring the healthy growth and development of our children. Nona Glazer, in her study of women's paid and unpaid labour (1993), has written about this same trend to devalue the work of nurses, other health care workers and those who provide care to the elderly. She describes this process as a "work transfer" — that is, a transfer of responsibility for carework from better-paid, more highly-trained workers to lower-paid, lesser-trained, and lower-status workers who may work part-time or on a contract basis, with few or minimal benefits. In some instances, this "work transfer" involves

BEST COPY AVAILABLE

shifting responsibility for care to unpaid family members — to mothers, daughters and other relatives. She explains that: "...while changes in the labour process in health services may be framed as cost-savings to 'society,' the changes are prompted by *corporate* attempts to accomplish two goals: (1) to further capital accumulation and increase profits, and (2) to shift the responsibility for social reproduction[1] to workers and their families" (p. 214). Glazer notes that the "work transfer" process is often justified on the basis that, in addition to saving costs, it will offer consumers more choice, convenience and personal control. These justifications or ideologies "are important because capital and the state, under cover of intermittent worldwide crises, use the work transfer as a short-term strategy to cut labour costs and social entitlements" (p. 212).

According to Glazer the budget cuts and privatizing of public services which are part and parcel of the "work transfer" process, often serve to provide the opportunity for business, for the private for-profit sector to step in and develop alternative services, which unfortunately, often prove to be more costly, without necessarily providing higher quality care. (The profits have to come from somewhere, right?) In health care, the higher costs of providing for-profit services have also affected the ability of many families to access services, often forcing women in lower-income families to quit paid work in order to stay home and provide care to the elderly, infirm, or disabled on an unpaid basis.

Abel and Nelson (1990), have also written extensively about carework in a number of service areas. They suggest that the tendency for governments to turn to commercial enterprises to provide caregiving is problematic because the business model "demands that caregiving be converted from a human service into a commodity." In this model, caregiving becomes removed from human relationships and reduced to a series of easily measured, routinized tasks. They also report that: "...some evidence exists that organizations dedicated to profit maximization are especially likely to sacrifice the needs of their workers and undermine the possibility of providing care. For-profit hospitals may reduce staff-to-patient ratios and convert full-time nursing positions into part-time slots. Many rely on registry nurses who lack any sense of community with either their patients or coworkers." (p. 14).

By now, it should be apparent that children's caregivers have much in common with workers who care for the elderly and those who are ill. Human Resources Minister Young's concern to "find a way for the provinces to deliver child care at the best possible cost to the taxpayer," and the rumoured alternative moves to a voucher system, are yet another example of Glazer's "work transfer" process in action and with it, the downloading of responsibility for carework to the most marginalized and underpaid caregivers. In the instance of child care, the potential impact of the "work transfer" will likely subject caregivers in regulated child care settings to lower salaries, fewer benefits and job instability, at the same time as it proposes to transfer the burden of carework to informal providers, who are already among the most exploited caregivers. It is not as if any caregivers are highly paid to start with — *Caring for a Living*, the 1992 Canadian study of centre-based care, noted that:

> *"Child care is a predominantly female occupation and the wages paid, reflect this reality. The average hourly wage in child care is $9.60 per hour. Despite the fact that child care staff are better educated than the majority of Canadian workers, their salaries fall near the bottom of industrial wage earners" (Schom-Moffat, 1992, p. vii).*

Home child care providers — whether they are regulated or unregulated — earn considerably less and work longer hours (on average more than 10 hours a day) than early childhood educators in centres. Most providers have no benefits (such as pension, disability insurance, vacation and sick leave) and they must also pay for the cost of food, supplies and equipment out of fees, thereby reducing their earnings. There is also no guarantee that providers will be able to work consistently at full-time and full capacity. As a result, they may be subject to fluctuations in earnings over which they have little control.

Although the conservative rhetoric claims that vouchers will give parents more freedom of choice to select their own child care arrangements, many will in reality be placed at a disadvantage. The "purchasing power" of the vouchers will likely be limited so that many parents will have to pay additional fees they can ill afford if they are to access high quality programs. A number of smaller community programs will likely go under because of the precarious funding so that, in the end, many families (especially those with low incomes) will, in fact, have fewer choices. Finally, some parents will confront the problem of trying to find and negotiate their own "informal" child care arrangements — with little help or support — because many of the family day care services and family resource centres that in the past have offered information and referral services have also been subject to budget cuts. Locating family day care providers may not present an enormous problem in more rural or smaller communities where families and providers are well known to one another. However, in large urban centres, where parents many not know their immediate neighbours, let alone potential caregivers, they will not find it easy to locate or comfortably evaluate the merits of a particular care arrangement.

What seems particularly unconscionable and contradictory is that the Human Resources Minister, who is also charged with federal responsibility for employability and job creation —presumably within the parameters of some basic sense of equity and fair treatment for workers — appears to be moving in the direction of introducing child care funding and mechanisms that will destablize an already vulnerable service system. These moves can only result in the loss of significant numbers of child care jobs, and in shifting the burden of responsibility onto the backs of family day care providers who are already notoriously underpaid and exploited. Further, many of the community services that have offered support and occasional relief to family day care providers and parents are also being cut back or eliminated, thereby undermining the already limited efforts to support providers and improve the quality of care offered in home settings. In addition, the resulting disintegration of child care arrangements will impact on parents' capacity to find and keep their jobs, and undermine their efforts to move from welfare to self-sufficiency. It is hard to understand how this treatment of caregivers and working parents can be considered consistent with exemplary human resources practice and a federal rhetoric that promises employment support and job creation.

1 The term *social reproduction* refers to the work of raising children, and caring for the elderly and other dependants that women have traditionally been held responsible for. In so doing, women free up men to participate in the public world of labour and economic production, for example, in business, manufacturing and governing. Most conservative economic accounts fail to recognize the vital contribution that women's work of raising children and caring for the home makes to the continued functioning of the public world of work.

The economic assumptions underlying the cuts to child care also appear to be muddle-headed in that they fail to take into account the economic benefits that can result from a stable, publicly funded child care system. In Canada, unlike some European countries, public provisions for child care tend to be framed as a "social expenditure," rather than as "social investment" in job creation, as an employment support to parents, and as an economic support to business. Yet publicly supported carework is economically productive: it not only creates paid jobs for caregivers who support their own families and pay taxes, it also frees parents to contribute to the economy as workers. As well, it increases the purchasing power of families and contributes to longer-term economic and social security through caregivers' and parents' pension contributions. Further economic gains from the public production of child care arise through the employment and economic support of a variety of other workers who build care facilities and who are employed to supply and service them. If we are to be held accountable for the social expenditures associated with publicly supported care for children, then the resulting economic benefits must also be recognized.

Rather than being distracted and demoralized by struggles with one another, child care advocates, early childhood educators, family day care providers and parents need to make common cause. Those of us who are concerned about caregiving, wherever we work, need to come together to challenge the "real" enemies of child care — the politicians, economists, businessmen and others — who devalue caregiving and seek to devise schemes that will further take advantage of and exploit the most vulnerable caregivers. We must take a firm stand against any government measures and processes that undermine the efforts of caregivers, in whatever sector they work, to provide all our children and their families with the essential supports required to raise competent and caring children, and to create caring communities. It is time that politicians and economists recognize that the slash and burn approach to cost-cutting and the trickle-down theory of economic development do not work, and that they leave in their wake a legacy of meanness, poverty and despair. This is not the sort of legacy we want to see passed on to our children. ◆

Irene J. Kyle, M.Sc., is currently a doctoral candidate in Family Studies at the University of Guelph working on research about Canadian family day care, family resource programs and social policy. She worked for 20 years in a variety of child care programs and as a Senior Policy Analyst for Child Care with the Ministry of Community and Social Services. She is author of a number of articles about child care policy, family day care and family resource programs.

References

Abel, E.K., & Nelson, M.K. (1990). "Circles of Care: An Introductory Essay." In E.K. Abel, & M.K. Nelson (Eds.), *Circles of Care: Work and Identity in Women's Lives*. pp. 4-34. Albany, NY: State University of New York.

Glazer, N.Y. (1993). *Women's Paid and Unpaid Labor*. Philadelphia: Temple University Press.

Kontos, S., Howes, C., Shinn, M., & Galinsky, E. (1995). *Quality in Family Child Care and Relative Care*. New York: Teachers College Press.

Leavitt, R.L. (1991). "Family Day Care Licensing: Issues and Recommendations." *Child and Youth Care Forum*. Vol. 20 (4), pp. 243-254.

Nelson, M. (1991). "A Study of Family Day Care Providers: Attitudes Toward Regulation." *Child and Youth Care Forum*. Vol. 20 (4), pp. 225-242.

Pence, A.R., & Goelman, H. (1991). "The Relationship of Regulation, Training and Motivation to Quality of Care in Family Day Care." *Child and Youth Care Forum*. Vol. 20 (2), pp. 83-101.

Pepper, S., & Stuart, B. (1991). "Quality of Family Day Care in Licensed and Unlicensed Homes." *Canadian Journal of Research in Early Childhood Education*. Vol. 3 (2), pp. 109-118.

Schom-Moffatt, P. (1993). *Caring for a Living: The National Study of Wages and Working Conditions in Canadian Child Care*. Ottawa: Canadian Child Care Federation.

Stuart, B., & Pepper, S. (1988). "The Contribution of the Caregivers' Personality and Vocational Interests to Quality in Licensed Family Day Care." *Canadian Journal of Research in Early Childhood Education*. Vol. 2 (2), pp. 99-109.

Honouring Diversity: A New Resource Guide and Training Program for ECE Faculty

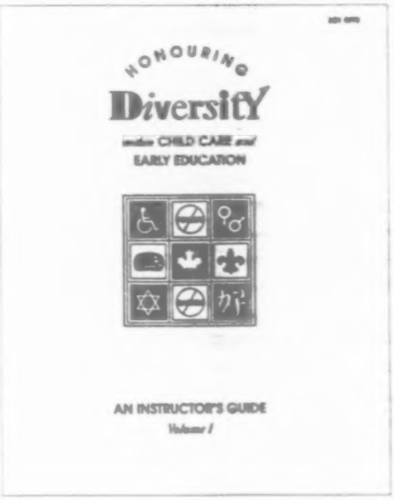
by Roslyn Kushner Belle

"In our class, we have to do everything so slowly because the ESL people take so long to understand."

"In my religion, homosexuality is considered a sin. Before I got to know someone in our class who is a lesbian, I thought homosexuals shouldn't be allowed in the ECE field."

For ECE faculty, statements such as these reflect classroom challenges that mirror larger, contemporary social issues within Canadian society. As we recognize the importance of multicultural, human rights and social justice concerns in preparing students to work with young children and families, anti-bias curriculum and approaches are becoming "core" rather than "add-on" in more and more training programs across the country.

Recent Canadian publications, including Pence et al (1993), Greey (1994), La Grange et al (1994), Bernhard (1995), and Hall and Rohmberg (1995), add to earlier Canadian work and international materials as sources of inspiration and information for instructors.



They speak to the need for honouring diversity and suggest means and methods for doing so at the early childhood level. A new British Columbia publication complements these materials: *Honouring Diversity within Child Care and Early Education: An Instructor's Guide*, by Gyda Chud and Ruth Fahlman. The *Guide* provides comprehensive information and resources for imbedding an anti-bias

perspective and approach throughout core courses in ECE training programs.

The guide addresses the following diversity areas:

- anti-bias (as a general or generic category)
- appearance and age
- class
- culture
- disability/ability
- First Nations
- gender
- language
- newcomers (immigrants and refugees)
- race
- religion and spirituality
- sexual orientation.

The two-volume, 640-page *Guide* offers instructors new and reprinted materials, a "finder's guide" to key reference texts, and more than 130 handouts, articles, activities and assignments that can be duplicated for classroom use. As a publication developed by Early Childhood Multicultural Services in Vancouver, for the B.C. Ministry of Skills, Training and Labour, the *Guide* is primarily intended for use by ECE faculty.

To facilitate its use, copies of the *Guide* have been distributed by the Ministry of Women's Equality to each training institution in British Columbia. As well, complementary copies have been sent to all 34 of the province's Child Care Support Programs, regional representatives of the Early Childhood Diversity Network Canada, and other key child care and multicultural organizations, including the Canadian Child Care Federation. While the *Guide* includes some content specific to British Columbia, it has broad application both nationally and internationally.

To support the *Guide*, a training initiative was undertaken this past November. With funding from the B.C. Ministry of Skills, Training and Labour, representatives from every ECE training program in the province were invited to attend a four-day introduction and orientation to the *Guide*. Held at Westcoast Child Care Resource Centre in Vancouver, and hosted by Early Childhood Multicultural Services, the 24-hour training involved more than 30 participants.

Training content focused on the three main sections of the *Guide*:

- exploring diversity issues and implications in relation to society and ECE;
- addressing diversity in the teaching and learning process; and
- integrating diversity within child care and early childhood curriculum.

A pre-training questionnaire was sent to all participants to help facilitate discussion and explore instructors' key personal/professional issues, teaching environments, student needs and course content.

During the training, participants also focused on Louise Derman-Sparks' four anti-bias goals in relation to children, families, practitioners, and ECE students and faculty:

- construction of a knowledgeable, confident self-identity and group identity;
- comfortable, empathetic interaction with people from diverse backgrounds;
- critical thinking about bias; and
- ability to stand up for (oneself) and for others in the face of bias (Derman-Sparks, pp.118-121).

These core goals provided the basis for much debate and discussion: What is "developmentally appropriate" activism with three- to five-year-olds? How do practitioners/students/instructors address beliefs and values that are fundamentally in opposition to honouring diversity in one or more of the diversity areas, such as sexual orientation? How can faculty address bias or resistance at individual and institutional levels? How can ECE programs best support language and cultural retention and reclamation by First Nations and other groups, within a comprehensive, anti-bias approach? As participants considered these and other questions, both common themes and regional variations were explored. The training also focused on practical and concrete strategies to further the instructors' dual "learning and leader" role towards achieving anti-bias goals.

Ideas for further support included:

- undertaking personal self-reflection and exploration to address diversity issues and implications;
- encouraging and validating students' contributions to, and critical thinking about, teaching/learning processes and program content;
- sharing the training process via a "mini-Guide orientation" with faculty colleagues within each institution;
- maintaining an informal support network among training participants; and
- building stronger links with "natural allies" — community partners working on child care, multicultural, First Nations, human rights and social justice issues.

As the training came to a conclusion, we identified ways to maximize the "power of one" (ourselves) to further anti-bias goals within our courses and classrooms. Beyond individual action, we can maximize the "power of many" as a whole profession, to further honouring diversity. When we strive to educate, influence and transform our own and others' attitudes, knowledge and skills, we do so recognizing the importance of our efforts for young childern and families, for ECE training and, indeed, for our communities, our country and our world. As a "work in progress," honouring diversity is endlessly variable and ongoing. *The Guide* and accompanying training support ECE faculty in this process and journey. ◆

Roslyn Kushner Belle is an early childhood educator and teacher/trainer with over 20 years experience in the field. She is the Director of Shalom Preschool at the Jewish Community Center in Vancouver and a faculty member of the Continuing Education Program at Vancouver Community College. Roslyn is committed to research and practice in positive interactions with young children.

Honouring Diversity within Child Care and Early Education: An Instructor's Guide, Volumes 1 and 2*, by Gyda Chud and Ruth Fahlman, are available from the Open Learning Agency of B.C. (toll-free 1-800-663-1653). In B.C., the price is \$63.50 plus tax and shipping; outside B.C., the cost is \$77.50 plus tax and shipping. Educational institution discounts of 20 per cent are available. Volume 1 and 2 set order number: CPUBO76. ISBN 0-7718-9429-5. For information on the* ***Guide*** *training, contact Early Childhood Multicultural Services, Westcoast Child Care Resource Centre, #201-1675 W 4th Avenue, Vancouver, BC, Canada, V6J 1L8. Tel (604) 739-9456; Fax (604) 739-3289.*

References

Bernhard, Judith (1995) "Child Development, Cultural Diversity, and the Professional Training of Early Childhood Educators." *Canadian Journal of Education*, pp. 415-436.

Derman-Sparks, Louise, in S. Bredakamp and T. Rosegrant (1992). *Reaching Potentials: Appropriate Curriculum and Assessment for Young Children, Volume 1*. Washington.

Greey, Madeline (1994). *Honouring Diversity: A Cross-Cultural Approach to Infant Development for Babies with Special Needs*. Toronto, ON: Centennial Infant and Child Centre.

Hall, Nadia Saderman and Valerie Rohmberg (1995). *Affective Curriculum: Teaching the Anti-Bias Approach to Young Children*. Scarborough, Ontario: Nelson Canada.

La Grange, Annette et al. (1994). *Culturally Sensitive Child Care: The Alberta Study*. Edmonton, Alberta: Alberta Association for Young Children.

Pence, Allan et al. (1993) "Generative Curriculum: A Model of University and First Nations Co-operative Post Secondary Education." *Int. J. Educational Development*. Volume 13, Number 4, pp.339-349.

"Honour Our Past Looking into the Future"

Taku River Tlingit Elders

by Cathleen Smith

"So now, for my part, whoever is an orphan or has something the matter and needs help, I open my heart to him. It afflicts my heart so I do my best to help him out."

— *Mrs. Elizabeth Nyman, Tlingit Elder, Atlin, B.C.*

This is the story of the Tlingit Family Learning Centre in Atlin, a remote community in northern British Columbia. The Centre was created in 1992 to carry on the Tlingit tradition referred to above by Mrs. Nyman — caring for children who need help.

The Centre operates daily from 8:30 am to 5:00 pm, September through May. It welcomes children from birth to five years of age and employs several parents along with Diane Gow, an early childhood teacher. Parents are warmly welcomed and the atmosphere is very relaxed and supportive. Babies are cuddled and cooed to by children and "aunties."

Some children eat breakfast at the Centre, while many of the adults begin the day with a cup of tea or coffee. Then, parents leave for school or work. The five mothers and one father who work in the Centre gather small groups of children and go off to one of several small rooms. Parents gently encourage the children as they engage in dramatic play, creative activities or computer projects.

Two of the elders, Mrs. Nyman and Mrs. Evelyn Jack, come every day between 10:30 am and 1:00 pm. They bring a wealth of knowledge about aboriginal culture and the Tlingit language. Mrs. Nyman knows how hard it can be to learn a new language. She recalls learning English, "...I told myself, I'm going to do it no matter what. I learned a few words and then I watched and listened. Pretty soon I could say a few things, like 'give me some water,' 'pass me the tea,' or 'give me the flour.' If you want to make it, you can."

Mrs. Nyman and Mrs. Jack provide strong role models for the parents and children. "I really feel good about teaching Tlingit to my little babies," says Mrs. Jack. "This place feels like my home."

The staff's dream at the Tlingit Learning Centre is to restore the confidence of parents and to establish a sense of community among children, elders and the parents of the Taku River Tlingit First Nation, as well as families from other backgrounds. The goal is for children and parents to respect one another. This was the old way; this should also be the new way.

Tina Jack, a mother and early childhood teacher, says working at the Centre has helped her learn different ways of dealing with problems: "Coming to this place has given me coping strategies. I have learned to teach the kids alternate ways of dealing with misunderstandings...We teach the kids to be responsible for themselves."

The culmination of this year's program was a pot luck picnic at Five Mile in Atlin Lake where a spiritual centre is being developed for healing circles, culture camps and meetings. This is part of the Taku River Tlingit Reserve where many families live. The celebration was in honour of five children who graduated from the Tlingit Learning Centre and who will be going to the "big school" next year. The five graduates — Elysia, Kalvin, Daryl, Jordan and Natalie — attended with their families as well as other Centre children, families, elders, friends and community members.

On this occasion, Mrs. Jack brought a salmon she had smoked. There was also a huge cake decorated with candies, and an assortment of salads and barbecued foods. The five graduates were given balloons and certificates. Mrs. Nyman said a long opening blessing in Tlingit. The day after graduation, the children visited their new school and spent part of the day in kindergarten.

Initial funding for the Tlingit Learning Centre came from the Donner Foundation, with subsequent generous support from the First People's Cultural Foundation and the B.C. Ministry of Social Services. There has also been a lot of support from the Taku River Tlingit First Nation social workers and councillors. Numerous professional development workshops have been put on by Yukon College, Northern Lights College, the Red Cross Outreach Nurses and other agencies.

The Centre has become a safe place for parental visits in cases of custody problems. It has become a place for families to stabilize in times of crisis. Early childhood teacher Diane Gow initially assessed the children's major needs to be in the areas of social skills and language. She saw that there was a need for parents to understand the effects of positive guidance. This would improve the children's social interactions, which were often chaotic and disrespectful.

"I believe in teaching parents the basics of child development. If I focus on the children's need for healthy development, the parents are willing to try," says Diane. "Every time I do some guidance with a child, I explain it so that both the child and parent understand. I give reasons and we talk about how the child is feeling. We discuss what the limits should be. When the parents experience how well it works, they try it at the Centre and at home." Elder Mrs. Nyman calls Diane "The Good Mother." Now it seems very natural for the parents to listen respectfully to the children. This is, in effect, a return to traditional parenting!

Many services in the community, including the RCMP and the Red Cross Outreach Nurses, are pulling together with the Taku River Tlingits. Atlin school principal Martin Blakesly says, "Through the Tlingit Learning Centre, we are seeing the need to adapt the school environment to welcome these children. We want the children to

experience a smoother transition into school. We find the relationships between our school and the parents are improving. More of them come now and they ask us questions." ◆

Cathleen Smith teaches introductory ECE courses in Atlin, British Columbia.

Mrs. Evelyn Jack's Story

At age five I was taken away to Fraser Lake. We weren't allowed to speak the Tlingit language. When I was six, I was sewing a sampler with the ABC. A Sister told me to make a three, but I didn't even know what a three looked like. She came after my hands with a strap that had four tails. We weren't supposed to cry.

All that stuff made us very shy and ashamed of our language and our culture. I had many problems when I grew up, including that I was an alcoholic for a while. I'm very sorry about that. Now I run a culture camp. The kids really learn a lot when we go into the bush. I take white kids too. I found out my native kids were bragging when they got to go and the other kids didn't.

Now at this school we're teaching the little kids to respect themselves. That starts from the inside out. If you don't respect yourself, you can't get along with others. If you don't get along with yourself, you feel really bad. A lot of us felt really bad!

This program has really helped our community. Our children know now that they are not allowed to hit each other. We teach them to talk about what is bothering them. We teach them how to listen. Listening is very important in our culture. That's how we educate our children, by talking to them. We have an oral culture so we have to teach the children to listen.

MEET THE AFFILIATES

The Saskatchewan Child Care Association

by Mary Ann Knoll

The Saskatchewan Child Care Association (SCCA) works to ensure that high quality child care is available throughout the province. The SCCA has four main roles: to provide professional support for child care providers in child care centres and family day homes; to offer management and administrative services for child care centres and family day homes; to provide parent education to help parents make informed decisions; and to consult with government on policies affecting child care. To coordinate these activities, the SCCA has a provincial Board of Directors and several active committees. We currently have five staff members: two part-time education consultants, a half-time information services staff person, a half-time membership services coordinator and an executive director.

The past year has been very exciting for the SCCA! The provincial government has recently contracted the SCCA to provide education and training for family day home and day care centre staff/boards throughout the province. We also continue to offer community workshops, such as Choosing Child Care and Balancing Work and Family. In addition, the SCCA now offers several new member benefits including liability and benefits insurance for both family day home and centre staff, student awards, a variety of workshops, province-wide fundraising ventures for centres and homes, and an administrative conference in the Spring. Our Resource Centre regularly ships child care materials throughout the province. Every year, more than 400 delegates attend our annual Fall provincial conference. This year, the conference will be held in Regina, November 1-2. We are proud to feature Gordon Colledge who was a guest speaker at the CCCF's 1995 conference in Calgary.

Earlier this year, we were pleased to offer our members the added benefit of affiliate membership in the CCCF. Not only are SCCA members part of a province-wide network, they are now part of a cross-Canada network. We are also proud to have Gail Szautner from Prince Albert, Saskatchewan as president of the CCCF. At our conference last year, the SCCA awarded Gail with a lifetime membership for her contributions to child care.

Although member benefits and concerns play a large role in our work, the SCCA also sees public awareness as part of its mandate. Our staff and board members are involved in a wide variety of related organizations and projects. Every year, we celebrate Child Care Week to raise public awareness about child care. We also place advertising features in major newspapers, submit articles and editorials for publication, and distribute information on child care throughout Saskatchewan. ◆

Mary Ann Knoll is Executive Director of the Saskatchewan Child Care Association.

The Canadian Child Care Federation now has a toll-free telephone number:

1-800-858-1412

Children's Book Reviews

by Marina Lamont

Chicken Little

Written and Illustrated by Sally Hobson
Simon and Schuster, 1994

Danger! Falling sky overhead! It's acorn season again and Chicken Little is off to warn the king of the sky's impending collapse. This cumulative tale has always invited audience participation with its silly rhyming names (Ducky Lucky, Goosey Loosey and Turkey Lurkey) and the mesmerizing refrain, "And they went along, and they went along..." Sally Hobson's version of this nursery favourite with fowl-appropriate action verbs and child-like dialogue is a storyteller's delight.

But it is in her illustrations — from the sky-gazing chick on the cover to the endpapers covered with falling leaves and acorns — that Sally Hobson really excels. Through her use of perspective, an acorn zooms down from a gigantic oak tree onto the tiny speck that is Chicken Little below. The tale then unfolds against broad expanses of brilliant blue and green with gum drop haystacks and lollipop trees dotting the landscape. The animals are colourful and humourous, with particular attention given to the feet as they stroll along. Earnest and self-important, they strut forward, casting longer and longer purple shadows until their encounter with the toothy, pointy-nosed Foxy Loxy. A double-page spread of a grinning, chop-licking fox is the only reason given why Chicken Little never told the king the sky was falling.

For a different twist to the fox and hen duet, readers might wish to read another Sally Hobson fowl tale, *Red Hen and Sly Fox* (Simon and Schuster, 1994), where Red Hen outwits Sly Fox. Both selections are sure to be hits with two- to five-year-olds.

The Hole Story

Written by Eve Merriam
Illustrated by Ivan Chermayeff
Simon and Schuster, 1995

This is a book about "holes, holes, all kinds of holes. Holes for seeds and coloured beads, holes for drinking, to keep from sinking, portholes and sport holes, holes in sandals and holes for candles." Using a short, fanciful poem by Eve Merriam as a springboard, Ivan Chermayeff has combined photography and collage to explore the "hole" subject wholeheartedly. The cover features four actual holes that reveal seven buttons and form the face of a cat. Holes are punctured through the "O's" of the title page and all 43 "O's" in the text are highlighted. Photographs of torn jeans, crackers, old shoes, golf courses, straws and dozens of beads and buttons depict the hole in all its variations. The mouse-hole, that storytime favourite, is also featured, complete with a cut-out mouse.

The large (26 cm by 32 cm) format makes this a good choice for group as well as family use. Preschoolers will enjoy spotting the holes on every page and will be sure to answer Eve Merriam's closing line, "Is that the hole story or is there more?" by embarking on a hole hunt of their own. ◆

Marina Lamont is a librarian in the Children's Department of the Ottawa Public Library.

CHILDCRAFT
Products

Have found a new home at:

KOOL&GALT

For your own copy of our
1996 Early Childhood
Materials catalogue
call us toll free.

1-800-268-4011

Facts On Family Day Care In Canada

Newfoundland and Labrador

There are no licensing provisions and regulations for family day care in Newfoundland and Labrador. However, a day care centre is defined under *The Day Care and Homemaker Services Act* as a facility that provides care for five children or more including children of staff members.

Ontario

The maximum number of children permitted in an unlicensed family day care home is five (10 years of age or under) where care is not provided for a period exceeding 24 hours. The provider's own children are not counted in this ratio.

Private home day cares offering care for more than five children must be licensed under private home day care agencies. Private home day care agencies are responsible for the selection and training of providers. Private home day care visitors employed under an agency must have completed post-secondary training in child development and family studies and have at least two years' experience with the same age group of children. Private home day care visitors may monitor up to 25 homes. Inspections are conducted every three months.

Yukon

Unlicensed family day home providers may care for three children or fewer (not including the provider's own children). However, they may become licensed for even one child.

Licensed family day home providers may care for a maximum of eight children (including the provider's own pre-school children). The ratios are as follows: eight children under six years of age and no infants **or** four infants **or** six toddlers/preschoolers including a maximum of three infants.

In a licensed family day home, if there is another staff member on the premises, four additional school-age children may be included.

All licensed family day home providers are required to have completed at least a 60-hour course in Early Childhood Development within one year of licensing.

Saskatchewan

The maximum amount of child care a licensed family child care home provider can offer in a 24-hour period is 100 hours, where **one** hour of care equals **one** hour of care provided to **one** child. A child, under the age of 13, who resides on the premises is considered to have received 10 hours of care over a 24-hour period.

Presently, there are six rural pilot projects in Saskatchewan that allow a licensed family day home provider, who has an assistant, to care for a total of 12 children. This ratio includes the provider's and assistant's own children under the age of 13. The first rural pilot project was licensed in April 1995.

Northwest Territories

The Child Care User Subsidy provides financial assistance to eligible families whose children (12 years of age and under) attend licensed or unlicensed family day care homes. If the child is in a licensed home, the subsidy is paid directly

Cathy Head

Wee Watch Private Home Day Care

to the provider. If the child is in an unlicensed program, the subsidy is paid to the parent, who is responsible for paying the provider.

FAMILY DAY CARE

Alberta

In December 1994, Alberta Family and Social Services ended the licensing of individual family day homes and now defines this type of care as "private babysitting." In effect, this has changed the maximum number of children permitted in an unlicensed family day home from three to six.

The regulations for "approved" or "contracted" family day homes have not changed and these continue to operate under agencies contracted with the province.

British Columbia

In response to the community consultation process recommending flexibility of ages in family child care, the *Child Care Regulation* was amended on April 5, 1995. Now, a licensed family child care provider may care for seven children (rather than five) 12 years of age and under, where not more than five are under six years of age, not more than three are under three years of age and not more than one is under the age of 12 months. This does not include the provider's own children.

Manitoba

The Family Day Care Association of Manitoba presented to the Minister of Family Services on February 12, 1996 a proposal for mandatory training of family day care providers in licensed family day care homes and group day care homes.

A family day care home provider may not care for more than eight children of whom not more than five are preschoolers and not more than three are infants (under two). These numbers include the provider's children.

Group day care homes allow for the care of eight to 12 children, under the age of 12, by two providers in a private residence. The group must not include more than three infants under the age of two (including the providers' own children).

Prince Edward Island

Licensed day care home providers are required to complete one unit of continuing education prior to being licensed. In addition, these providers must complete 30 hours of training in every three-year period.

Nova Scotia

Family day care homes are approved by a licensed family day care agency or under a licensed satellite family day care program.

Approved family day care providers may care for a maximum of eight school-age children **or** six children of mixed ages. The ratios for mixed ages are as follows: five children under five years; four children under four years; three children under three years; two children under two years or one child under one year. These include the provider's own children.

All family day care agencies must employ a director who has completed a training program in early childhood education. A family day care agency must offer annually a maximum of 10 workshops. Providers associated with the agency must attend annually at least four of these workshops.

A satellite family day care program operates under a licence granted to a non-profit, full-day, child care centre. The board of directors of the centre must have a family day care committee.

Quebec

A home day care provider is not required to have a licence to care for a maximum of six children (including the provider's own children).

When licensed under an agency, one provider may care for a maximum of six children (including the provider's own children), where no more than two are under the age of 18 months. If there is an adult assistant, the provider may care for a maximum of nine children (including the provider's own children), with no more than four under 18 months of age.

New Brunswick

In a licensed community day care home, an individual provider may care for a maximum of three infants **or** a maximum of five children who are between two and five years of age **or** a maximum of nine children who are between six and 12 years of age **or** a maximum of six children who are of mixed ages. These numbers include the operator's own children. ◆

Prepared by Jennifer Murphy Hope, Information Officer with the Canadian Child Care Federation and an early childhood educator.

A Day in the Life of a Home Child Care Provider

by Carol Hoffard

6:30 am

I've been up with my teething son twice during the night and my alarm clock has just blasted off, so I have to get up now.

I drag my vigorously-protesting body to the bathroom to dress and clean up quietly so that the rest of my family can sleep in. By 6:45 I am downstairs waiting for my coffee to brew and the children to arrive.

7:00 am

Four-year-old Amy and six-year-old Aaron arrive. While I help them out of their snowsuits and boots, Mom tells me that Amy may be a little cranky — she mysteriously threw-up last night, but she's fine now...HONEST! I settle the children and go to awaken my 10-year-old daughter Sarah, which I will have to do again at 7:20 and 7:30. She loves all of the other children and she's a fabulous helper, but it practically takes dynamite to get her out of bed in the morning.

7:35 am

I am finally fully awake and the children are at the table eating breakfast when seven-year-old Michael arrives. While his mother tells me to make SURE he wears his hat at school, I hear my 13-month-old son Taylor waking up. He wants to come downstairs RIGHT NOW! Since my husband is now in the shower, it's up to me to get him. I say a quick good-bye to Michael's mom, run upstairs, pick up Taylor (he's soaked), grab some clean clothes, run back downstairs and change him while telling Aaron to quit poking his sister in the ear.

8:30 am

Two-year-old Erica shows up while I am helping Aaron and Michael into their snowsuits and boots, and searching for knapsacks and recess snacks. Her dad has the strange idea that now would be a good time to explain to me in detail that Erica has a cold, her cough syrup must be refrigerated and she needs to be given a dosage at noon and 4:00. While he is telling me this, my son is doing his daily "Lunatic Infant Dance of Frenzied Joy" at the sight of Erica. He thinks she is his girlfriend — he is always kissing her and following her around.

8:50 am

The school children are gone, my husband has left for work, everyone is fed and dressed, and we're ready to really start the day. I get Taylor, Erica and Amy into their winter gear, put the youngest two in the sled and head for the playground. Within half a block, the children's noses begin to run and Amy has to go to the bathroom. After nine years' experience, you'd think I'd remember to check before we leave home! After a quick trip home, our visit to the park ends up being quite a lot of fun. We make a snowman and snow angels and catch snowflakes on our tongues. At 11:00 we are home again for diaper changes, drinks and a story. Erica wants to *have the book Love You Forever* read for about the kajillionth time.

11:30 am

The kids have settled in with crayons and colouring books and I am making lunch. A quick check tells me that runny noses are a problem again and my son is digging to China in the potting soil of my ficus tree. I hand out tissues, wash my son's hands, quickly run the vacuum and get back to preparing lunch.

11:55 am

Sarah, Aaron and Michael return from school with a flurry of energy and cold air. Four-year-old Angela, who is in Junior Kindergarten, arrives for the afternoon. I seat seven children around the table, set out grilled cheese sandwiches, tomato soup and cucumber slices, and pour half-full glasses

FAMILY DAY CARE

of milk (because that is all I want to clean up). Then, I have a discussion with Aaron about why he suddenly hates cheese when it has been his favourite food until now. He tells me it's because his best friend, Paul, is "cool" and hates cheese.

I take a call from Erica's mom who misses her daughter and figured that lunch time would be a great time to talk to her (NOT!). She also reminds me to give Erica her cough syrup so I guess it's a good thing she phoned.

I get back to the dining room just in time to stop a food fight. I peel cheese from my son's hair and send the children (one at a time, please) to brush their teeth. This is when I discover that Erica, whom we are trying to toilet train, has wet her pants while sitting on my newly re-upholstered dining room chair.

Sometimes I feel like a drill-sergeant. (Put that down! Please, take your finger out of there! You're hurting the cat! Come here! What happened? He did WHAT?)

12:45 pm

Three kids have gone back to school and I'm left with Taylor, Amy, Erica and Angela. While I do the lunch dishes, three things happen: noses begin to run; a long-distance telephone representative comes to my door and refuses to go away; and all four children decide they need to sit on the yellow chair — not the blue or red or green chair, just the yellow chair. I pull them off each other and we hold a chair lottery. I turn on some music by Raffi and return to the dishes.

When the dishes are done, Angela gleefully informs me that my son smells bad. We head upstairs for a diaper change and I find out just how bad "bad" can be. This is one that really requires a bath but I can't leave the other children alone for that long, and my bathroom doesn't accommodate five people. A quick wipe will have to suffice.

I hear a bang, then crying. Amy has mistaken the couch for a trampoline and has fallen and hit her head on the coffee table. There isn't any blood but here comes "the mother of all bruises." All the kids are crying because Amy is crying. I calm everyone down and attend to Amy's poor little forehead. I call her mom at work but have to leave a message because she's not at her desk. All the children gather to comfort and commiserate with Amy. Her band-aid becomes a badge of honour and courage.

2:00 pm

Taylor and Erica are down for a nap. Amy has been cuddled and consoled and now she's only sniffling intermittently. Angela wants to make fudge for our weekly baking session, so we do.

3:50 pm

Sarah, Michael and Aaron are back home. They head to the backyard with Angela to make the "World's Greatest Snowfort" and I prepare Amy to go to home. At 4:15, Amy's and Aaron's mom arrives. I explain about the goose-egg on her daughter's forehead and collect Aaron from the backyard. He cries because the fort isn't done yet, so I remind him that he'll be back tomorrow and can finish it then. Amy gives me a big hug and kiss good-bye.

4:30 pm

Michael's dad arrives. While Michael proudly shows his dad that he has his hat on, his father tells me that an unexpected bill has come up, so he can't pay me until next week — he hopes I don't mind. However, he softens the blow by telling me how much he and his family appreciate the work I do for them.

4:50 pm

It's time for Angela to leave. She shares a piece of fudge with her mom and shouts, "See you tomorrow" on her way out the door. Erica decides she wants to help me start supper for my family, so she washes her hands, dons an apron and climbs up on the kitchen step-stool. We are happily breading pork chops when her dad phones to say that he's stuck in a meeting and will be a little late. Erica begins to cry because her daddy hung up without saying "hi" to her.

6:15 pm

Erica's dad arrives in a hurry. My son does his daily "Uncontrollable Crying Hissy Fit Dance of Unhappiness" at seeing his girlfriend leave. Erica shouts, "Wuv you" and her dad yells out, "You're a lifesaver" on their way out.

As I close the door I ruminate. During the day I have been a playmate, nurse, janitor, cook, dietician, referee, police officer, politician, official nose-blower and resident diaper-changer. I have helped teach the children manners, sharing, co-operation and creativity. We've made snowmen, snow angels and fudge. We've read our favourite stories, Michael has remembered to wear his hat, Aaron has remembered that he likes cheese (maybe Paul is not so cool), no one has spilled a drink and I have the "World's Greatest Snowfort" in my backyard.

I've worked a total of 11 1/4 hours with these children today and earned a sum of $69.65 for doing it. I'm exhausted but I still have to finish making supper, wash the dishes, do laundry, vacuum, dust, clean the bathrooms and floors tonight — and still find some "quality time" for my husband and children. I smile tiredly...I know they will help me with the housework. I also know that I love my job, wouldn't give it up for the world and can't wait to do it all over again tomorrow. And I will, because I am a home child care provider. ◆

Carol Hoffard is Founder and Editor of the Home Child Care Provider Network, Inc. She is also Chair of the Waterloo Regional Child Care Advisory Committee in Waterloo, Ontario.

The Role of the Home Visitor

by Pam Waddington

Home visitors have been employed by licensed home child care agencies in Ontario for more than 25 years. They recruit and supervise up to 25 caregivers who work at home caring for a maximum of five children under 10 years of age. Children are placed by home visitors, who then give ongoing support, supervision and monitoring under the provisions of the Day Nurseries Act. "Supervised Private Home Day Care" is the legal name of the program. Many home visitors are now called home child care advisors or consultants.

Andrew Fleck Child Care Services started its home child care program in 1969. From the beginning, our approach to hiring home visitors has been consistent. We find that a team of people from varied backgrounds (such as social work, teaching, nursing and early childhood education) work well together. Sharing ideas and information is invaluable, yet most of the work is individual. Each home visitor acts as listener, teacher, counsellor, inspector, role model and resource person for a group of providers. Inevitably, close but professional relationships are developed. This is the key to the success of the program.

ANDREW FLECK CHILD CARE SERVICES

The role of the home visitor is truly multi-faceted. The work is highly rewarding and demands a high level of energy, emotional maturity and empathy, as well as extensive knowledge in areas such as child development, behaviour management and social services. Above all, home visitors must be able to communicate appropriately with parents, caregivers, children and the wider community.

The first task of the home visitor is to find suitable providers. In these days of high unemployment, the mail provides a rich source of written applications of which a small percentage will eventually become providers. The home visitor starts out by phoning an applicant in an area where care is needed and then arranges for a "home study." Careful inspection of the home might lead to required minor improvements in safety standards or suggestions for better use of space. If cleanliness or safety awareness is below standard, the home study goes no further.

Every applicant must be screened. Records are sought on every member of a household by checking with the police and the Children's Aid Society. A satisfactory medical report and three personal references are also required.

In getting to know the applicant, the home visitor assesses his/her personal suitability. Does the provider genuinely enjoy young children? Will he/she offer warm, stimulating care that meets the children's needs? Can the provider work well with parents and Andrew Fleck? The home visitor consults with his/her manager at the agency to help keep standards consistent.

When the home study is complete and the provider has been approved, the home visitor sets up a meeting with a family whose child care needs can be met by that provider. This "matching" is done carefully, with due regard to home environment, parenting styles, hours of care needed, any children already in the care group, and such practical matters as school bus pick-up. When the family and the provider feel comfortable with each other, the placement is arranged.

It is the home visitor's responsibility to ensure that all the legislated requirements are in place. Examples include parental consent for emergency medical treatment, a safe playpen or crib for an infant to sleep in, and agreement on outdoor play boundaries for school-aged children. Every three months, a safety inspection of the home and a review of all requirements are carried out. Discussion on behaviour management and the need for new toys or equipment will also occur at this quarterly "spot check."

Once an approved home is officially "opened" with the placement of a child, the home visitor makes a scheduled or unscheduled visit at least once a month. The home visitor's role is to assess, suggest, nurture, supervise, assist in problem solving and help develop a provider's skills so that he/she can operate as independently as possible. When providers have internalized the regulations and their importance, they offer quality care beyond set standards. A strong three-way partnership among provider, parent and home visitor is the foundation for successful, licensed home child care.

FAMILY DAY CARE

Communication with parents is also a key factor. The provider and parent generally interact twice a day. The home visitor, who phones parents occasionally, can also help providers communicate with parents professionally in a way that focuses on the needs of the child. Either parent or provider may ask for intervention by the home visitor, perhaps to clarify a misunderstanding, or for help in a more serious situation. Such early attention to areas of difficulty can prevent common problems from occurring. Our placements tend to last a long time. The child benefits from a stable, loving, long-term relationship with the provider and his/her family.

The home visitor works with the provider, either through phone contact or visits, to help develop his/her skills. Visits to the home provide valuable informal training and role-modelling opportunities, such as cuddling up with a book, re-directing an over-enthusiastic toddler or doing creative crafts with older children.

Andrew Fleck's 180 providers also receive formal training from home visitors and other professionals. Over the past five years, a core curriculum has been developed. Classes of 15 to 20 providers take a series of courses, four evenings each, entitled: Health, Safety and Nutrition; Child Development and the Importance of Play; and Communication. A two-week course is also given on the prevention of child abuse. Teams of home visitors develop, write and teach the courses, which are relevant to the providers' daily work. A course in First Aid and C.P.R. is mandatory for all child care providers.

Home visitors also arrange workshops once a month on a range of topics, such as Caring for Your Back, Music and Movement and Behaviour Management. In addition, providers receive a monthly newsletter containing information and resources.

Pre-school playgroups have become an important part of Andrew Fleck's program. Encouraged by the success of our Resource Centre, home visitors have helped develop and manage several neighbourhood playgroups. After negotiating space with organizations such as community centres, churches and schools, they equip and often staff the playgroups. Providers and parents value the learning opportunities for children and adult social contacts that playgroups offer. Playgroups also give home visitors the opportunity to observe children in a different environment from the provider's home. In this highly stimulating setting, appropriate behaviour management techniques can be promoted and many children are helped to make great strides in their development.

FAMILY DAY CARE

If a child is showing signs of severe difficulties, the home visitor may liaise with parents and refer the family for professional help. Sometimes a consulting psychologist or speech diagnostician comes to observe a child in the playgroup setting.

We consider playgroups and toy libraries to be an integral part of our training and development program. Home visitors encourage new providers to join, and thus help reduce potential isolation, especially during the long Ottawa winters. Every year we hold a Provider Appreciation Dinner in February and special events, such as entertainment, crafts or outings, during the Christmas and March school breaks.

It is our experience that caregivers who meet for classes or playgroups become more involved in their profession and the quality of their programs seem to improve. Group training is a valuable, cost-effective addition to the individual, in-home training provided by home visitors. At Andrew Fleck, the core curriculum and playgroups have greatly developed the home visitor's role.

The provincial government in Ontario is now reviewing the entire child care system. We hope that their future plans for home child care will include some of the ideas that staff at Andrew Fleck Child Care Services and other home child care agencies have developed. ◆

Pam Waddington is a Family Day Care Program Manager with Andrew Fleck Child Care Services in Ottawa, Ontario.

Communicating with Parents

by Monique Barnes

Ramona just said goodbye to Peter and his parents. As she shut the door, uncertainty plagued her: "Peter's parents seemed to take offense at my concerns about his aggressive behaviour. I hope that I can somehow convince them to work with me on this and that they don't feel that I'm just lacking patience or understanding."

Like Ramona, all caregivers sometimes experience anxiety and uncertainty when it comes to dealing with problems. An important part of your work as a caregiver is building and maintaining positive and productive working relationships with your clients. From the pre-placement interview to the final day of child care, your ability to communicate effectively with parents and work together will have a strong influence on parents' peace of mind, your own job satisfaction and, most importantly, the well-being of the children in your care.

Getting To Know You

The getting-to-know-you stage is by far the most difficult and yet the most important stage in the parent-caregiver relationship. It sets the foundation for how you will work together. Not surprisingly then, it is the stage that will be the most time-consuming and, quite frankly, the hardest work.

Source: Home Child Care: A Caregiver's Guide, Lee Dunster 1994

However, when you invest time and energy in the early stage of a parent-caregiver relationship, maintaining and enhancing it later is much easier.

Source: Home Child Care: A Caregiver's Guide. Lee Dunster 1994

Child Care Policy Statement

Before you even begin your search for clients or advertise to fill another space, do some honest self-evaluation about who you are: what your strengths, weaknesses, beliefs and practices are; and what type of child care you want to provide. A positive way to do this is to develop a Child Care Policy Statement. Such a policy statement could contain:

- a brief biography detailing your experience, training and positive attributes relating to child care;
- a description of your child-rearing philosophy (for example, "I believe children will thrive in an environment where they are encouraged to respect and care for themselves and others, where their desire to learn about our world is nurtured and fostered and where a sense of joy is valued");
- your guidelines pertaining to health issues, such as when a child is too ill to attend care;
- your views regarding meals, menu planning, child guidance, naps and rest times;
- your guidelines on television viewing, programming, activities and toilet training;
- a listing of your personal references; and
- any other issues you feel should be included.

Unlike a parent/provider contract or written agreement, this policy statement is simply a reflection of your views and practices. Putting such information in writing provides an excellent tool to help prospective clients get to know you.

Written Agreement/Contract

Another important tool that is becoming very common, particularly in home child care, is a written agreement/contract between the parents and the caregiver. Such written contracts normally outline the business agreement regarding the care arrangements and contain such information as:

- the days and hours for which care will be provided;
- the rate and frequency of payment;
- provisions regarding overtime payments;
- provisions in the event of the child's absence or the caregiver's not being available to provide care;
- provisions regarding holidays — including statutory, client and caregiver holidays;
- provisions regarding who is permitted to pick up the child from the child care home; and
- provisions regarding terms of agreement and termination.

Your policy statement and written agreement will help guide you and parents through the important next step: the interview.

The Interview

First impressions are always important. It is crucial that both you and the prospective clients share as much information as possible regarding your needs and services. As a caregiver you are likely to have had far more experience with child care interviews than the parents. Therefore, it is your role to put the parents at ease and guide the interview to ensure that all matters of importance are discussed. The interview should cover all the basics including:

- a tour of your home, especially areas where children eat, sleep and play (indoor and outdoor play areas), a discussion regarding people who will come into contact with the children while they are in your home (e.g., other relatives living with you);
- information about the children in your care at the moment (how many, their ages, whether they are your own, etc.);
- a discussion of your daily routines, including menu and meal planning, typical activities and outings;
- hours and days for which care is needed;
- information regarding the child (e.g. age, sex, special needs, health concerns such as allergies, personality, siblings, likes and dislikes in terms of activities and food, the nature and success of previous child care arrangements, family structure and other pertinent information);
- the information covered in your policy statement; and
- the information covered in your written agreement.

FAMILY DAY CARE

Source: Home Child Care: A Caregiver's Guide, Lee Dunster 1994

FAMILY
DAY CARE

Getting To Know More About You

If the interview results in a match and the child begins care in your home, the gettting-to-know-you stage will progress to a new level. Successful progression through the early days of care requires careful attention to the needs of both the child and the parents/clients. Parents will be looking to you for reassurance that their child is adjusting to the new environment. Here are some positive guidelines for caregivers to follow:

- Be accepting and non-judgemental. The emotional impact of leaving your child with a new caregiver (especially for a first-time child care user) can be very traumatic. You may see parents behaving in a way that is not normal for them (peeking in windows or calling you every 20 minutes). Be patient and understanding — this too will pass.
- Be honest about how the child is adjusting. For example, "The baby was crying most of the day but that often happens at this stage and I'm sure he'll settle in." or "He had a great day today. He settled in only 10 minutes after you left."
- Offer reassurance about how you intend to handle any challenges. For example, "Tomorrow I'm going to try keeping the baby with me in the baby carrier more. I think it will help him feel more secure."
- Share information each day with parents on the day's activities and how their child is doing. For example, "Michelle participated actively in circle time this morning. I really think she is starting to feel comfortable with us."
- Smile and be positive. Tell them what is going right.

Once the early days of care are behind you, it's time to move on to the next stage.

Getting To Know All About You

The honeymoon is over and the extra effort that both parents and caregivers make at the beginning of care arrangements are starting to subside. It is important for you to have strategies that will actively encourage parents' participation and interest in the child care day. In this way, you will build on the trust and confidence parents have developed early on and provide them with a sense of shared ownership and a place in their child's care arrangement with you. Here are some ways to encourage parental involvement:

- Make yourself and your home available to parents during the day.
- Take time to share a few words with parents at the beginning and end of each day. Keep each other well-informed about the child's health, routines and any important events coming up.
- Plan regular meetings with parents to discuss the child care arrangements and the child's development. In the first year of care, you may want to meet with parents quarterly. When a child has been in your care for some time, plan an interview time every six months. Be sure parents know that any time they want to schedule an interview, you will be available.
- Ask parents for activity and outing suggestions and invite them to participate whenever they can.
- Have parents save recyclable materials such as egg cartons, paper towel rolls and other interesting items that the children can use for creating works of art.
- Consider a group project when you are doing something really special to improve your child care facilities, such as installing a new swing set, replacing old carpeting or applying a fresh coat of paint in the playroom.
- Take pictures of the children during activities and provide parents with a copy or have a child care album available for parents to view.
- Start traditions that both you and your day care "family" can look forward to, such as a Christmas play, a summer picnic or a sleigh ride.
- Plan an occasional adult-only activity for you and the day care parents, such as dinner at a restaurant, a night of bowling or a cookie exchange.

Even with the best-laid plans and the most open relationships, problems can occur. In child care, many of the problems that arise are issues concerning the "business of care" rather than the actual child care itself, such as late pick-ups, late payments and ill children being brought to care. While these kinds of problems are annoying, at least they should be easy to resolve. Whether your business agreement with parents is verbal or written, a reminder to them of the terms of the agreement should be all that is required. Parents will normally comply with the agreement after a gentle nudging. If that doesn't work, you will have

to take a firmer position. What is important is that you deal with problems as they arise and not allow them to grow from minor annoyances into major problems.

Disagreements regarding a child's development or behaviour can be more difficult to resolve. These problems require a willingness to listen openly to each other's views and to work together at finding a solution that is in the best interest of the child. In the event of a major disagreement, do your research. Access resources for detailed information, talk to someone whose opinion you trust, and share information with the parents. Work together toward a solution.

The best interest of the child must be the bottom line in any conflict resolution and sometimes both parties may need to remind themselves of that. If you have laid the groundwork — developing and maintaining a good relationship with your client families — problem-solving can be a process that actually results in your working together in a stronger and more sharing manner.

Remember that empathy, mutual respect, a fulfilment of your responsibilities to one another, and your shared interest and concern for the child, are truly the cornerstones of a strong, long-lasting, quality child care arrangement. ◆

Monique Barnes is a home child care provider, an early childhood educator and the Coordinator of the Home Child Care Training Program at Algonquin College in Ottawa.

Parent and Caregiver Responsibilities

Caregiver's Responsibilities to Children

A caregiver should:

- provide adequate care for children (a safe environment, nutritious meals, adequate rest and fresh air, appropriate activities and stimulation, and a warm, caring environment); and
- provide positive methods of child guidance (no corporal punishment, withholding of necessities, shaming or ridicule).

Caregiver's Responsibilities to Parents

A caregiver should:

- be open with parents about the kind of child care they provide and the things that are important to them;
- be available to parents if there is anything relating to the child care arrangement that they want to discuss;
- advise parents as soon as possible about vacation times or unplanned absences (illness or family crisis) and make alternate care arrangements if that is part of the agreement;
- bring any problems/concerns about the care arrangements directly to parents;
- keep all information on client families confidential;
- advise parents one month in advance of rate increases;
- inform parents in advance about special outings and plans;
- keep parents informed about their child's progress and development;
- advise parents about any changes/events in the day care home that may affect the children, such as a new child being accepted into care;
- provide parents with a receipt for all child care payments;
- give parents the agreed-upon notice if the day care arrangement is to end; and
- remember to say "thank you," because parents are people too.

Parent's Responsibilities to Children

A parent should:

- bring children to care properly dressed for the weather;
- keep children home or make alternate arrangements when they are too sick to attend care;
- ensure children have adequate rest and food before arriving at caregiver's home; and
- provide any agreed-upon items (clothing, diapers, infant food), as needed.

Parent's Responsibilities to Caregiver

A parent should:

- be open with the caregiver about what they are looking for in a caregiver and the things that are important to them;
- keep the caregiver informed of any changes to emergency contact or work phone numbers;
- be prompt both at drop-off and pick-up times and advise the caregiver if they will be more than 15 minutes late or early;
- advise the caregiver as soon as possible about any planned or unplanned absences from care;
- make alternate care arrangements to cover for the caregiver's absence, if that is part of the agreement;
- make all payments promptly;
- bring any concerns/problems about care directly to the caregiver;
- advise the caregiver about any changes or events in family life that may affect the child's well-being or behaviour;
- give the caregiver the agreed upon notice if the day care arrangement is to end; and
- remember to say "thank you," because caregivers are people too.

Excerpted from ***Home Child Care: A Caregiver's Guide*** *(1994) by Lee Dunster.*

Child Care Services In the Yukon

by Debbie Mauch, Mo Caley, Carol Oberg and Lesley Gardiner

The Child Care Services Unit, Department of Health and Social Services, has the responsibility of licensing and monitoring child care programs throughout the Yukon. The Unit also administers the three funding programs: the Child Care Subsidy Program; the Direct Operating Grant Program; and the Capital Development Grant Program. The Unit consists of five people — a supervisor, three child care coordinators and a financial clerk.

Under the *Child Care Act* (1990), a group or individual must be licensed as a child care program if care is being provided for more than three preschoolers, other than the child care provider's own children. The Act defines three programs for licensing — child care centres, family day homes and school-age programs — with separate sets of regulations for each category. The maximum number of children for which the family day home operator may provide care is set out in the Act and is dependent on the ages of the children. The operator's own children are counted in the number. The ratios and group sizes for child care centre programs are also set out in the regulations.

FAMILY DAY CARE

A child care provider in the Yukon may decide to become licensed, even if he/she is caring for only one child. One grandmother became licensed to provide care for her grandson so that her daughter would be eligible for a subsidy to help pay child care costs. Occasionally, this provider also cares for one or two other children.

When a centre or family day home is first licensed, there is an interim period (four months in Whitehorse and six months in the communities) during which unannounced spot inspections are done every four to six weeks. This gives the provider time to get policies in place and allows us to monitor the service with children in attendance. If all the requirements under the regulations have been met, we issue a license for the remainder of the year, doing unannounced spot inspections every two to three months. Child care facilities must apply for relicensing on a yearly basis. Upon relicensing, we require that the centre or family day home be inspected by the Environmental Health Department and the fire marshall. All administrative records and policies need to be in place along with program plans and goals for the year. At this time, centres must submit a budget for the year and provide proof of good standing with Consumer and Corporate Affairs. Non-profit centres must also note any changes to their constitution and by-laws.

Our most northerly day home is Tri Nin Tsul Zheh, or Home of the Little Ones, operated by Elizabeth Kaye in Old Crow. This small community is above the Arctic Circle, about 300 miles north of Dawson City. Planes are the only way in — either the smaller Cessna model or DC4 planes. Usually, this is fine. However, there was the time the plane lost an engine on the way back to Whitehorse...but that's another story.

In Old Crow, it is not uncommon for the children to be "jigging" their sillies out around the table to the beat of a skin drum or helping to prepare dried meat after the caribou hunt. The Gwitchin language is spoken as well as English. Ninja turtles, we are told by children, also live in Old Crow.

Visits for on-site monitoring in centres and family day homes are also combined with other community visits. No trip to a Yukon community is complete without stopping to check in with the local Health and Social Services office and the First Nations Band office. We may meet with the board of directors of the centre or join a staff meeting. Parent meetings are often held. The community health nursing station is another important contact.

Consultation is a key part of our work with day homes and child care centres. Feedback on the inspections of child care facilities is now provided by posting inspection reports for staff and parents to see. Originally, a report had two categories for compliance: yes and no. After some experimenting and, at the suggestion of a family day home provider, the form has been modified to include a third category: N.I., for Needs Improvement. Guidelines have also been developed after consultation with the child care community and various experts. For example, guidelines on pets were developed after meeting with providers, environmental health officers, a veterinarian and the Child Care Services Unit. They were mailed in draft form to all day homes and child care centres. The guidelines are seen as a living document and are updated as new information is received.

Parents using licensed child care services can apply for a child care subsidy to assist with the cost of care. In order to qualify, the parents must meet the criteria for eligibility. The maximum amounts that can be paid under the Child Care Subsidy Regulations are $500 per month for children under 18 months and $450 per month for children over 18 months. Subsidies are

paid directly to the child care facility one month in advance.

The Direct Operating Grant Program is available to child care centres and family day homes to assist with the cost of operating their service. The grant paid is based on a formula that takes into consideration the ages and number of children in the centre or day home, the level of training of the operator and staff, and the centre's building costs. The Yukon has a high level of per capita spending in child care. In 1995-96, spending per capita for every Yukon child in the 0-11 age range was $626.66. Because of an increase in the number of licensed spaces in the past year, a waiting list for the grant was established September 1, 1995 for new spaces.

New family day homes and centres can also apply to the Capital Development Program for assistance in meeting health and safety standards when starting their licensed facility. There are 26 child care centres (796 spaces) and 45 (285 spaces) family day homes in the Yukon, with the majority of the licensed spaces in Whitehorse. This means that there are approximately 182 licensed spaces for every 1,000 children in the 0-11 age range.

The Yukon Child Care Board is appointed by the Minister of Health and Social Services. The role of the Board is to encourage the development and support of child services; to make recommendations on matters pertaining to child care; to review policies, programs, services or procedures on matters pertaining to child care; and to advise on the planning, development, standards, coordination and evaluation of child care services in the Yukon. The Board also hears appeals under the *Child Care Act*.

The Yukon child care program has grown steadily over the past few years, both in the number of licensed child care spaces and in the number of people accessing the child care subsidy program. The Child Care Services Unit is committed to helping Yukon child care providers offer quality, affordable child care services for families and children in the Yukon. ◆

Written by the following staff members of the Child Care Services Unit: Supervisor Debbie Mauch and Child Care Coordinators Mo Caley, Carol Oberg and Lesley Gardiner.

NOW AVAILABLE

Special Information Kit on Home-Based Child Care

$15 (member) $25 (non-member)
(including taxes)

Pre-payment or purchase order required.

Forward order to:
Canadian Child Care Federation
306-120 Holland Avenue, Ottawa, Ontario
K1Y 0X6
Fax: (613) 729-3159

PROGRAM IDEAS

Program Planning For Your Family Day Care Home

by Beverly McConnell

A family day care home can offer a quality program that supports the developmental needs of participants. Developing and implementing a program plan tailored to the children in your care requires creativity and a sound knowledge of child development. A well-organized program not only challenges the children but makes your day run smoothly. Parents are reassured to know that their children are having fun and learning at the same time. This article offers some suggestions for planning and evaluating your own family day care program.

Developing a Program Plan

Developing a program plan helps ensure that children are being stimulated in all developmental areas (cognitive, physical, emotional/social, creative and language). Activities should be varied so that children have opportunities for free play, child-initiated and adult-directed activities, quiet and active play, group and individual activities, and indoor and outdoor play. Using your program plan as an evaluative tool can help you determine your program's strengths and weaknesses. Equipped with this information, your program can then be adapted to meet the needs of the children — whether they are infant, preschool or school-age.

A program plan should provide suggestions for alternative activities in the event that your original plan isn't possible. For example, a cancelled trip to the park because of poor weather could be replaced by an indoor picnic with special party activities planned by the children. Although the children may initially be disappointed about not going to the park, your back-up plan may be even more fun!

Discussing your program plan with prospective client families can also give you a competitive edge over other caregivers in your neighbourhood. Once a child is enrolled in your family day care home, make sure you keep the parents up-to-date on your program plan. This communication provides parents with a good understanding of what you and the children do during the day and can help parents appreciate your efforts.

Wee Watch Private Home Day Care

Considerations for Program Planning

A good knowledge of child development will help you design a developmentally appropriate program for the individual children in your home. Programming suitable for infants is not challenging or interesting for preschool children, and activities that appeal to school-age children are likely to frustrate younger children. As well, an activity deemed appropriate for preschoolers may not be enjoyed by all the preschoolers in your program because individual developmental levels vary, as well as likes, dislikes and interests. It is important to consider both age and individual appropriateness when designing your program plan.

There are so many things to consider when planning your program. Does your program take best advantage of your home environment (e.g., planning and preparing snacks, caring for the family pet, sorting laundry or watering the garden)? Do you organize occasional field trips outside your home or plan activities that promote self-care and community and cultural awareness? Do the activities offered to the children allow for your participation as well? Does your program plan take into account the opinions of the children in your care? Is your plan flexible enough to allow for the daily ups and downs of the children?

Tools of Program Planning

Whether you're creating a program plan for individual children or the group as a whole, designing your own forms can make the task a lot easier. When developing documents that suit your needs, consider including the following information:

Individual Child Program Planning Forms

Include information on the child, such as his or her name, age, likes and dislikes and special interests. Allow a space to list the activities you have planned for the child during the week. Also list the materials you will need to carry out these activities. Leave space to include an evaluation of the plan, such as which activities were enjoyed, those you would not offer again and how you could improve upon the plan or individual activities.

Group Program Planning Forms

Allow space to list on a daily basis, the developmentally appropriate activities that stimulate each developmental area. Remember, you should offer activities in these areas for all the children, regardless of their age. Keep all programs on file as they may be useful for future planning.

Evaluating Your Program Plan

Evaluating your program is as important as planning and implementing your daily plan. You may want to do a mental evaluation or you may feel the need for a more formal, written account. Regardless of the method you choose, the evaluation process helps you identify the activities that worked well and those that need to be changed. When rating your program, ask yourself the following questions:

- Did all the children participate in the activities?
- Was there enough time allotted for the activities?
- Were there enough supplies, equipment and space for the activities?
- Were the various programming ideas offered at suitable times during the day?
- What was the general mood of the children during the day?
- What comments did the children make about the day?
- What was the best thing about the day?
- What problems arose during the day?
- What changes would you make to the daily plan?

Activity Ideas For Your Program Plan

Here are some suggestions for activities that foster skills in a variety of developmental areas.

1. Activities that challenge and stimulate the mind include: reading and looking at books; singing; talking with the children and expanding on their ideas and interests; letting children help bake while discussing the steps in a recipe, textures and colours of the ingredients; classifying and grouping items while sorting laundry, setting the table, emptying the dishwasher and cleaning up the toys; playing games such as Memory, Bingo, Snakes and Ladders, and cards.

Cathy Head

2. Activities that challenge and facilitate fine- and gross-motor development, balance and eye-hand coordination include: working with puzzles, blocks and shape sorters; stringing beads; doing crafts that require cutting, colouring, drawing and gluing; preparing snacks and meals; self-feeding using cups, spoons, forks or fingers; and participating in physical activities such as dancing, skipping, climbing, sliding, bike riding, throwing and catching balls.

3. Activities that influence the way a child feels about and behaves towards him/herself and others include: group games that require turn-taking; pretend play (such as playing house, grocery store and doctor); talking about feelings after reading a story or watching a television program; setting expectations about older children helping younger children; making "feeling books" that allow children to draw or colour how they feel; recognizing and talking about feelings and how to deal with them during stressful times, such as during conflicts or when having difficulty separating from parents.

4. Activities that promote creativity include: dancing, finger-plays, painting and exercising to music; making up music and songs; creating and playing musical instruments; painting with various media such as finger paints, straw-blowing, vegetable prints, body and feet painting; using play dough; cooking and baking; and pretend play. Remember to focus on the process of creativity rather than the end-product.

5. Activities that promote and enhance the senses include: making and playing with sniff containers; having the children guess various smells (such as cinnamon, vinegar and garlic); playing "Guess That Taste" by blindfolding children and having them guess different foods; collecting and identifying various items on a nature walk; listening to music and playing "Name That Tune"; providing a number of media for the children to play with, such as sand, water, rice, beans and seeds; providing children with "feeling boards" that have a variety of textures; and fingerpainting. ◆

Beverly McConnell is a mother of two children. Over the past 11 years she has worked and volunteered in a number of child care related positions including Family Day Care Provider, Licensing Coordinator for the Child Day Care Division of the Department of Family Services, Volunteer for the Family Day Care Association of Manitoba, Trainer with the Family Day Care Provider Training Project, and Co-author of ***A Resource For Family Day Care Providers and Early Childhood Educators****. Bev completed her Master of Science (Family Studies) in 1995 at the University of Manitoba and is doing research in the area of family day care providers, the support they receive and their level of job satisfaction.*

References

Family Day Care Association of Manitoba (1993). *Program Planning Manual: Family Day C[illegible] Training Program.*

National Association For the Education Of Young Children (1987). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children From Birth Through Age 8.* Washington, D.C.: NAEYC.

National Association For the Education Of Young Children (1991). "Guidelines for Appropriate Curriculum Content and Assessment in Programs Serving Children Ages 3 through 8." *Young Children* (46) 3, pp. 21-38.

Big Book Calendars

Acclaimed as Reliable and Effective! Fun and educational monthly activities. Included: Games, stories, music art, gross/fine motor activities, and much more. Consult this resource first thing in the morning and you are guaranteed to have a successful day! Simply the Best! 320 pp.

Reg. $29.99- SALE $26.97

87-01586 The Toddler Calendar
86-05829 The Preschool Calendar
87-10345 The Early Childhood & Kindergarten Calendar

Buy any of the Big Book Calendars and Get This Organizer FREE!*

Preschool & Early Childhood Teacher Organizer

Includes sections for class information, important phone numbers, schedule, plus field trip notice and reproducible awards.

Reg. $2.49
Free with Big Book Calendar purchase

Center Activities for Early Childhood

Discovery learning at its best! Teachers learn how to set up fantastic learning centers and are provided with learning activities. Centers include art, math, computers, science, language arts, social studies and more! 160 pp.

Reg. $17.99 · SALE $16.97 87-12816

Early Childhood Clip Art & Patterns

Any early childhood teacher will love this large variety of clip art and patterns. Organized by early childhood themes, this book is an incredible resource for displays, worksheets, decorations, and awards. 320 pp.

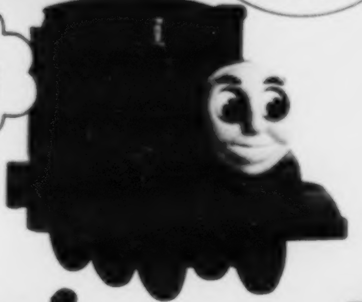
Reg. $20.99 · SALE $19.97 87-11027

What's NEW from Instructional Fair

TS Denison

Instructional Fair TS Denison

THOMAS THE TANK ENGINE & FRIENDS™



For your best selection of Thomas The Tank Engine, Friends & Accessories

Moyer's Learning World

Kids Are Worth It!® by Moyer's

ONTARIO	QUEBEC	ATLANTIC
Toll Free	Toll Free	Toll Free
1-800-268-0592	1-800-361-5944	1-800-561-7045

Call for the store nearest you

ALL PRICES SUBJECT TO CHANGE *WHILE QUANTITIES LAST

PROGRAM IDEAS

Learning in a Family Day Care Home

by Marg Rodrigues

As the owner/operator of a licensed family day care in Delta, British Columbia, I know how challenging it can be to plan a program for children in a mixed-age group. Because children in family day care can range in age from 6 months to 12 years, creating a program requires a lot of thought, imagination and flexibility. Focusing on a theme can make the day more fun and activities easier to plan. Some themes I have used over the years include the circus, the environment, celebrations and, my personal favourite, transportation.

Transporation is a theme to which children relate well — they are usually eager to talk about cars, trucks, planes, trains, boats and family vacations. When incorporating the transportation/vacation theme into a family day care program, there are some interesting crafts and art work that children can do. For example, creating and decorating paper airplanes and looking at pictures of cars can help children learn about different shapes and colours. Even toddlers can participate by drawing and colouring at the table with the "big kids." Older children can build boats with old pieces of wood and nails. Once painted, the boats can be taken to a nearby stream for launching, thereby providing the opportunity for a discussion about science.

Children also love to role play. It's interesting to watch the older children dress up and act like Mom and Dad taking the family on vacation, while the smaller ones pretend to be the babies and family pets. Be sure to provide an empty suitcase for the children to pack. A trip to the grocery store and a discussion about what to take on a camping trip can give the children an idea of what's involved in planning an excursion. Take the children to visit an airport, observe the airplanes and watch how the baggage is handled. Back at the day care, the children can make passports to use on their pretend holidays. During role play, the children can imagine they are airline pilots or flight attendants, or they can issue tickets and stamp passports at the airport.

There are also many ways to teach children about the public transportation system. Plan a picnic in a nearby park and travel there by bus, subway, skytrain or train. The children will learn about public transportation signs, the cost of travel, and the various places of interest in their community (e.g. the post office, city hall, library or grocery store).

Music and books are also an important part of programming. Children of all ages will enjoy singing "Wheels on the Bus" while taking a bus ride, or pretending to be an orchestra travelling to another city to perform. Stories about travel get the children's imaginations working and let them see a larger part of the world.

During the summer months, children are often off on holiday at different times. Try letting the children create a mural on the day care wall about their family vacations. When the children return from their trips, have a show-and-tell day so that they can share their experiences with their friends at day care.

Programming in a family day care can be very interesting. Whatever the activity, the children are learning at their own level and benefitting in their own way. The goal is to provide the opportunity for those learning experiences. Children have great ideas of their own and like to have input, so let them help choose activities, too. Have fun travelling with your imaginations! ◆

Marg Rodrigues operates a licensed family day care home in Delta, British Columbia.

PROGRAM IDEAS

Keys to Successful Home Child Care

by Heather Grossick, Joan Kittel and Linda Skinner

All home child care providers face the daily challenge of planning activities for children who differ in age, temperament, likes and abilities. Meeting their needs requires a genuine love of children, an understanding of their developmental requirements, a program plan, lots of space, and the ability to be flexible and have fun.

In Ontario, a home child care agency is licensed under the Day Nurseries Act. Home child care regulations require that providers take children outside daily, provide both active and quiet play, and give children the opportunity to develop physically, socially, intellectually and emotionally. This is a tall order for one adult with a group of five children of varying ages. Here are some suggestions to help you plan your days:

- Develop a plan of activities for each day.
- Make sure the plan is adaptable to change (e.g., adverse weather or an ill child).
- Ask children to help create the plan. School-age children love to be involved in planning days, weeks, or even the whole summer!
- Plan for busy times of the day (i.e. arrival and departure times, before and after school, and lunch time).
- Have a long-range plan for the week and month.

Activities	Preschool	School Age
Creating a Collage	Use a variety of pre-cut materials.	Provide scissors and a variety of materials.
Painting	Offer a variety of tools (e.g., feathers, stampers, sponges, Q-tips, brushes and straw). Each age group will use the materials differently.	
Using Modelling Clay Playing with Doughs	Young children love the different textures, colours and smells.	Older children will create shapes, articles and animals.
Cooking	Can help you cook.	Can read the recipes and do the baking.

Planning for the Optimum Use of Space

People who are planning to provide home child care should carefully assess the space they have. The flexible and creative use of living areas will transform even the smallest apartment into a place where children can play, rest and participate in craft activities. Children who are starting with a new provider will need a tour so that they can be shown which areas are for play and which ones are for quiet activities. For the placement to be successful, the children will need to know the program rules. Here are some suggestions for the creative use of space:

Kitchen	• creative activities, cooking, water-play and table games
Living Room	• quiet games, floor activities, reading and listening to music
Bedrooms	• resting, playing quietly and spending private time
Basements	• playing with larger toys and riding toys, and dressing up
Enclosed or Covered Porch	• any activity

Planning for All Ages

Home child care providers must plan activities and provide equipment that appeal to a broad range of ages. Collage materials, for example, can be used by both preschoolers and school-age children, although the end-products will be quite different. Here are some suggestions for activities that are fun for everyone.

Child care providers need to understand the developmental levels of the children in their care, the appropriate behaviour management techniques for different ages and the activities that are suitable for each child. Resources are available through home child care agencies, local resource centres, toy-lending libraries and the local library.

Providers should have their own kits of craft tools that include adult scissors, a paper punch, a stapler and all varieties of tape and glue. Providers will also need to have safety scissors, glue paddles, crayons and chalk for the children, along with supplies of paper and recycled materials for crafts.

Below is a sample activity calendar developed by staff at the Regional Municipality of Waterloo's Home Child Care Program. Currently, the program serves approximately 1,400 children ranging in age from infancy to 12 years. Providers are encouraged to share these ideas with parents and children so that everyone can anticipate a summer of good fun. ◆

Heather Grassick and Joan Kittel are Home Child Care Caseworkers with the Regional Municipality of Waterloo Home Child Care Program. Linda Skinner is Manager of the program.

Sample Activity Calendar: July

1 CANADA DAY • Make a Flag • Decorate Bicycles • Have a Bike Parade	**2 CLOWN DAY** • Create Masks • Dress Up • Perform Magic Tricks • Make Potato Head Clowns	**3 Plant a Garden** • Make a Salad • Do Vegetable and Fruit Painting	**4 Paint Rocks** • Have a Scavenger Hunt • Go on a Picnic • Create an Obstacle Course • Make Paper Airplanes	**5 Write to Pen Pals** • Make a Map of the Neighbourhood
8 Play Water Games • Wash Baby Clothes • Wash Dolls	**9 Do Foot Painting** • Run through the Sprinkler • Make Bubble Instruments • Blow Bubbles	**10 BASEBALL DAY** • Organize a Baseball Game • Have a Hot Dog Lunch • Look at Baseball Cards	**11 SPORTS STAR DAY** • Pick a Favourite Sports Star • Write a Fan Letter • Look at Card Collections	**12 Write for Tourist Information on Another Country or City** • Compare with Your Own City
15 Swim at the Local Pool • Play Balloon Tennis • Have a Marble Tournament	**16 CIRCUS DAY** • Make Popcorn • Do Face Painting • Pretend to be Circus Animals • Create Masks	**17 CAMP OUT DAY** • Put up a Tent/Build a Fort • Have a Hot Dog Lunch Outside • Sing Camp Songs and Tell Stories	**18 PUPPET DAY** • Make a Puppet Theatre • Create Puppets • Put on a Puppet Show	**19 BEACH PARTY DAY** • Have a Picnic Lunch • Play in the Water • Build a Water Slide • Have a Sponge Toss
22 TEA PARTY DAY • Make and Decorate Cupcakes • Create Placemats • Make Party Favours	**23 PICTURE DAY** • Make a Photo Album or Scrapbook • Create Salt Pictures	**24 BACKWARDS DAY** • Wear Clothes Backwards • At Lunch, Eat Dessert First	**25 Create Sidewalk Art** • Paint the Fence with Water • Clean Up the Environment • Using Gloves, Pick Up Garbage in the Local Park	**26 PIZZA DAY** • Go on a Field Trip to the Grocery Store • Let Children Prepare Pizza • Make a Paper Plate Pizza
29 MOVIE DAY • Make Popcorn • Put on Own Play	**30 Colour Body Outlines** • Hold a Relay Race • Have a Tongue Twister Contest	**31 DRESS-UP DAY** • Set Up Dramatic Play • Plan a Show • Have a Dress-Up Relay Race		

ASK YOUR HEALTH PROFESSIONAL

The Risk of Injury

by Deborah Kernested

Minor bumps, bruises and scrapes are a normal part of an active childhood, but serious injuries are a hazard for children. Every year, one in four children will need to see a doctor because of an injury.

When are children most often injured?

When you're not paying attention. Small children, especially under three years old, need to be watched all the time.

When you don't expect the child to have a certain skill. As they grow, children learn new skills (rolling over, crawling and climbing). If you're not ready for it, a milestone can turn into a tragedy.

When children are tired. Injuries can happen just before lunch and at the day's end, when the children are too tired to pay attention to what they're doing.

When the environment is unfamiliar. When children first come into your home or enter a new place, watch out — injuries are more likely to happen when children are not familiar with their surroundings.

How to Prevent Injuries

How can I prevent children from being injured in my home?

Take a walk through the house and look at it from a child's point of view. Or better still, crawl! Get down and look under tables and behind furniture and see what cabinets and drawers a child might pull down or open. This will give you a good view of the hazards in the child's environment.

Once you've started to see the house from the child's point of view, go around the whole house. Make sure to include basements, garage, storage areas, yard and other outdoor spaces where the children play. It's important to look for water sources, like pails of water, pools, ponds or dugouts. A child can drown in as little as 1 1/2 inches (4 cm) of water, even if it's in a pail.

The *Safer Home Checklist* will help you check the whole house on a regular basis. You will want to check the safety features of any furniture you use (cribs, strollers, child seats, diaper change tables and playpens). You can also get a publication called *Is Your Child Safe?* from your local Product Safety Office, Health Canada. The phone number is listed in the Government of Canada section of your phone book. ◆

Deborah Kernested, RN, is a Health Consultant in Toronto.

SAFER HOME CHECKLIST

	Daily	Every Six Months
KITCHEN	☐ Electrical cords do not hang over the edge of counters.	☐ Drawers and cupboards are secured with safety latches.
	☐ Pot handles are turned towards the back of the stove.	☐ There is a working fire extinguisher in the kitchen that is *not* kept over the stove.
	☐ Plastic bags are stored out of the children's reach.	
	☐ Dishwashing soap, detergent and cleaning supplies are stored out of the children's reach.	
	☐ Knives, scissors and other sharp objects are out of the children's reach.	
	☐ Placemats are used instead of tablecloths (when caring for babies and toddlers).	
BATHROOMS	☐ Diaper pails have snug-fitting lids and are kept out of reach.	☐ Electrical outlets have ground-fault-circuit-interrupter plugs.
	☐ Hair dryers, curling irons, razors, etc., are unplugged and stored safely.	☐ An adult can easily unlock the bathroom door from the outside.
	☐ Cleaning supplies are stored out of the children's reach.	
STAIRS	☐ Stairs are clear of debris (toys, shoes, clothes).	☐ Stairways are well-lit.
	☐ There are CSA-approved safety gates at the tops and bottoms of stairways (when caring for children under 2 1/2 years old).	☐ Handrails are secure.

	Daily	Every Six Months
FLOORS, WALLS AND FURNITURE	☐ Unused electrical outlets have protective covers. ☐ Purses, diaper bags and tote bags are out of the children's reach. ☐ All drapery and blind cords are secured and out of the children's reach. ☐ There are protective mats surrounding indoor climbing equipment. ☐ Dry cleaning bags are removed from clothes in closets. ☐ Table cloths and dresser runners are removed (when caring for babies and toddlers). ☐ Table lamp cords and hanging plants are out of reach (when caring for babies and toddlers).	☐ Area and scatter rugs have non-slip backings to prevent them from sliding. ☐ Furniture does not have sharp edges and corners. ☐ Small pieces of furniture cannot tip over. ☐ Shelves are secure.
DOORS	☐ Doors opening to the outdoors, stairwells and apartment hallways are equipped with locks that children cannot open.	☐ Glass doors are indicated with decals pictures at both child and adult levels.
GUNS		☐ Unloaded guns and ammunition are locked in *separate* cupboards out of the children's sight and reach. ☐ Guns are secured with a trigger lock requiring a special key or wrench, and the key is stored *separately* from the gun. ☐ Firing pins are removed from souvenir or collector guns.
ALCOHOL		☐ Alcohol is stored in a locked cabinet.
TOBACCO	☐ Tobacco products, lighters and matches are safely stored. ☐ Ashtrays are emptied (once cool) in a garbage can with a secure lid.	
BASEMENTS AND LAUNDRY ROOMS	☐ All laundry products are out of the children's reach. ☐ Iron and ironing boards are stored safely. ☐ Pails are emptied immediately after use. ☐ Power tools are unplugged and stored safely.	☐ Sewage covers and water drains are secure. ☐ Hot water tank's thermostat is set at or below 49° C (120° F).
PATIOS AND BALCONIES	☐ There is nothing close to railings that a child could use for climbing.	☐ All doors, gates and railings are secure.
OUTSIDE	☐ Garages and tool sheds are locked. ☐ Stagnant pools of water are drained. ☐ Garbage cans have secure lids. ☐ Sharp objects and any garbage are removed. ☐ Unused electrical outlets have protective covers. ☐ Fences and trees are free of ropes and cords. ☐ All barbecue equipment, including electric starters, coal and starter fluid, is safely stored.	☐ Fences and locks on gates are in good repair. ☐ Electrical outlets have ground-fault-circuit-interrupter plugs. ☐ The septic tank is securely covered. ☐ Lawnmowers and other power tools are stored securely and not used while children are nearby.

Excerpted from ***Little Well Beings: A Handbook on Health in Family Day Care*** *(1994), published and sold by the Canadian Paediatric Society.*

BEST COPY AVAILABLE

Sun Safety Update

by Ann Landrey

Young children thrive on healthy outdoor activities. With all the talk these days about the thinning ozone layer and the increased danger from the sun, it's time for an update on sun protection.

The thinning ozone layer means that more of the sun's harmful, ultraviolet radiation (UVR) reaches the earth. Skin cancers, most of which are attributable to UVR exposure, are increasing at an alarming rate. We must be prudent caregivers and yet not alarm children with scary stories about UV death rays.

Child care professionals can take a leadership role in practising good "solar hygiene." Good sun habits will last a lifetime. Did you know that 70 to 80 per cent of our lifetime sun exposure occurs before the age of 18 and that sun protection during childhood and adolescence could reduce our lifetime incidence of skin cancer by as much as 70 per cent?

Here are some tips to help you enjoy a sun-safe summer:

Use extreme caution with infants under one year of age. Infants need fresh air, but no amount of direct sunlight is safe. Keep infants covered up and in the shade. Use stroller covers and light cotton blankets to create shade on outings. You must be eternally vigilant to keep a hat on a baby!

Reduce your time in the sun. You've heard this one before: "Stay out of the sun between the hours of II am and 4 pm." This is neither possible nor desirable. The key word is to "reduce" exposure to the sun. Take a look at the shape of your day and try to schedule outdoor activities earlier in the morning and later in the afternoon. Trips and outings, so important in the spring and summer, merit special caution. By all means walk to the park, but try to go before lunch or as the last activity of the day. Walk on the shady side of the street and, when snack time comes, gather everyone under a tree or picnic shelter.

Seek and make shade. Children love building forts. These simple structures are ideal for portable shade and won't strain the budget. A simple rule of thumb for children is, "When your shadow is shorter than you are, the sun is strong. It's best to play outside when your shadow is longer than you are." Try this twist on an old song: "Going on a shadow hunt! Gonna catch a big one!"

Many playgrounds are UVR hot spots. In terms of sun safety, an unsheltered play structure is a "danger zone." Even a simple cover costs money — a scarce commodity these days. However, the UVR hazard is not going to go away. Suggest fundraising for sun shelters. Parents and licensing bodies are well aware of the risk, so don't worry about appearing to be an alarmist.

Cover up. Clothing provides excellent protection against UVR. Darker fabrics absorb more UVR than white fabrics, but darker clothing also makes you feel hotter faster, so we must strike a balance between comfort and protection. Closely woven fabrics are best. Let the children hold pieces of fabric up to a sunny window (but *not* directly to the sun). The more they can see through the weave, the more UVR can reach their skin through the fabric.

Encourage longer sleeves and shorts and ask for donations of T-shirts to wear into the pool. UV rays penetrate water to a depth of 30 cm. Staff can set a good example here: no tank-tops and no muscle shirts! Make hats mandatory for everyone. A broad-brimmed hat is best. Baseball caps protect the face, but not the neck and ears. Everyone's wearing baseball caps? No problem — just ask parents to bring in a large cotton hankie or tear up an old sheet into squares. Tie these on your head "legionnaire style" and plunk your cap on top.

Wear sunscreen. Sunscreen should be your last line of defence against UVR. Think of sunscreen as an adjunct to all other protective behaviours, and not as a means to extend your time in the sun. All sunscreens work, but they must be applied at least 15 and preferably 30 minutes before you go outside to allow time for the lotion to bind with the skin. This practice also helps keep sandbox sand from sticking to the sunscreen. The Canadian Cancer Society recommends waterproof products with an SPF (sun protection factor) of at least 15 that also provide broad-spectrum protection against UVA and UVB rays. Economy sizes and refillable bulk dispensers encourage sunscreen application as part of the normal outdoor routine.

Myths and Misperceptions. There is no such thing as a "safe" tan. The changes in the skin that we call a tan are the body's response to attack by UV radiation.

Kids of colour need sun protection too. Darker skin has more melanin, which offers some protection against UVB. However, UVA rays penetrate deep into the living layers of all skins and cause cumulative damage.

Even the darkest tan will not protect you against UVR. A dark tan is equivalent to wearing sunscreen with an SPF of three. Be especially careful on overcast or hazy days; up to 80 per cent of UVR can penetrate light cloud.

Bright surfaces such as sand, concrete and fresh snow reflect UVR and intensify its effects. What we call "windburn" is a misnomer. "Windburn" is actually sunburn. During the winter, UV rays are not as strong, but still contribute to our cumulative lifetime exposure.

A Healthy Respect for your Skin. Like other good habits, sensible sun protection requires effort. The reward? A lifetime of healthy skin. ◆

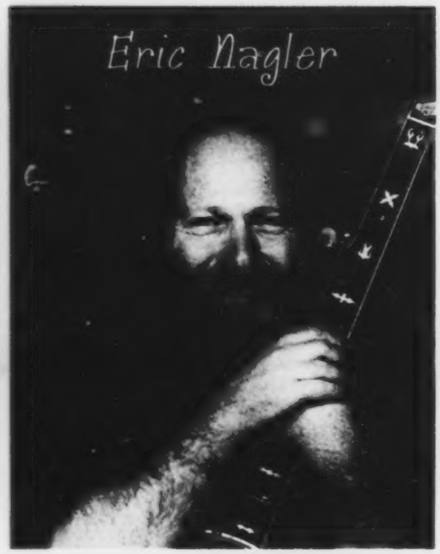
Ann Landrey is president of Solar Bear Skin Care Inc in Toronto, Ontario.

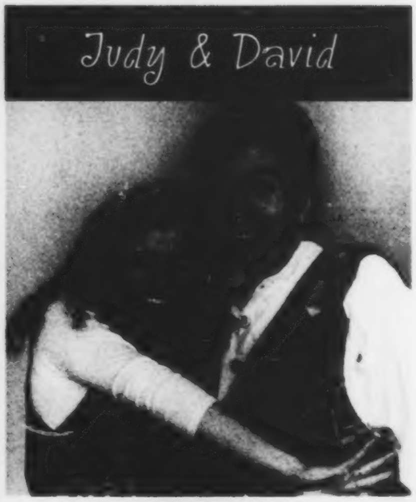
PROJECT A.S.A.P.

(ASSIST SCHOOL ARTS PROGRAMS)

"THE MUSICAL CHAIRS CONCERT SERIES"

starring





The music won't stop after the curtain falls.

Children lose too many important arts opportunities to budget cuts. Project A.S.A.P. works with community organizations to raise funds to keep the arts alive.

Project A.S.A.P. presents an exciting concert series where schools and child care centres can bring a top notch entertainer like Eric Nagler, Glenn Bennett or Judy & David into their own community and raise money at the same time.

With an A.S.A.P. concert, participating artists do not ask for a guaranteed fee, only a percentage of the ticket sales, so there is no risk of losing money. And, promotional material is included to keep presenters costs as low as possible.

Since it's inception, Project A.S.A.P. has raised tens of thousands of dollars for arts programs. Your school or child care centre can also benefit.

CALL NOW

FOR MORE INFORMATION ABOUT THIS GREAT FUNDRAISING SOLUTION:

The Tanglewood Group

phone: 1-800-361-2557 fax: 1-800-361-2559 email: mail@tanglewood.com

INSIDE THE FEDERATION

Bilingual Development Survey

In January 1996, the Canadian Child Care Federation carried out a survey to assess how it was responding to the needs of its members in the language of their choice.

We wish to thank the 1,049 respondents (response rate of 13.9%) who answered the questionnaire. We really appreciate it.

Here are some survey statistics.

In general, how do you consider the readability of *Interaction*?

Mother Tongue

88.7% of respondents gave English as their mother tongue, 8.3% mentioned French and 3% gave as mother tongue a language other than English or French.

How many years have you been reading CCCF publications?

16.6 %	Less than 1 year
39.1 %	1 to 3 years
12.1 %	3 to 4 years
32.2 %	More than 4 years

The recent development of an affiliate structure explains the high percentage of our readers in the first two categories.

Approximately 55% of respondents have been members of the CCCF for at least three years. The present *Interaction* format has been used since 1992.

In which language do you read CCCF publications?

The vast majority of our members read our publications in English (90.1%) However, 3.7% of respondents read them in both English and French (mainly Francophones living in Ontario).

In general, how do you consider the readability of *Interaction*?

Excellent	74.4 %
Satisfactory	25.5 %
Poor	0.1 %

According to the mother tongue:

	Excellent	Satisfactory
French	64.3 %	35.7 %
English	75.6 %	24.3 %

Have you used CCCF information services in the last three years?

43.4% of our respondents (451 out of 1,040 answers) used CCCF information services. Francophone respondents used them in a proportion of 35.6% (31 out of 87 answers) and Anglophones at a rate of 43.5% (401 out of 921 answers).

If yes, did you receive satisfactory service in your language of choice?

The level of satisfaction, 97.4%, is the same among our Francophone and Anglophone members.

How do you consider the overall quality of CCCF publications and services?

As a whole, 62.3% of our readers consider that the quality of our publications and services has improved while 35.8% think it has remained the same.

Statistics according to the mother tongue:

Quality	Anglophones	Francophones
Improved	62.0 %	71.8 %
Unchanged	36.3 %	28.2 %

Comments

We are extremely happy that we receive this high quality magazine and that all publications are translated in French. (Respondent from Manitoba)

I am very satisfied with the publications. Very interesting and enriching reading. We can see that our problems are all similar. (Respondent from New Brunswick)

The bilingual services offered by the CCCF to the Franco-Ontarian community are very much appreciated. We have not been forgotten. The children and I need you. (Respondent from Ontario)

It is the only interesting French publication that deals with issues in depth. Keep up the good work. (Respondent from Ontario)

Thank you for making my work easier. I have to respond to clients in both official languages. (Respondent from Quebec)

Your publications have always been of the highest quality. I recommend that the directors of native child care centres join the Federation to receive them. (Respondent from Quebec)

I believe this to be a high quality, first-rate publication. It is readable, informative, and resourceful. I look forward to receiving publications. (Respondent from Alberta)

I have always found the publications and resource sheets to be very informative. I use them often in my work. I have loaned the journal to French-speaking caregivers. (Respondent from British Columbia)

CCCF publications increase my knowledge and awareness of children and day care concerns and issues. I value the input from other persons/day cares across Canada. (Respondent from New Brunswick)

The publication is getting better and provides good links with other provinces of Canada. (Respondent from Ontario)

The format and presentation of the publications have kept improving over the years. The resource sheets are wonderful and quite informative. I am proud to be a member of CCCF and hope to be for many years to come. Keep up the good work. (Respondent from Quebec)

Numerous times I have requested info from CCCF and have received the information in record time. The info was current and professionally done. Thank you. (Respondent from Saskatchewan)

In Conclusion

The Federation is very satisfied with the results of the survey. It seems that, over the years and with the support of the Secretary of State, we have improved our services and publications in both official languages.

Thank you for your support, your encouragement and your suggestions. We will continue striving to respond to your needs. ◆

NEW EDITION

Canadian Child Care DIRECTORY

Up-to-date on day of order

Includes:

Federal and Provincial Government Child Care Offices
National Child Care and Related Organizations
Provincial and Territorial Organizations
Training Institutions

Members: $10, Non-members: $20

Please note that **organizational members** receive one free copy annually on date of joining or renewal.

ATTENTION! ATTENTION!

In order to continue receiving **Interaction** please advise us of any **change of address** as soon as possible.

CCCF Membership No. ______

Affiliate Organization ______

Name ______

Old address ______
No Street
______
City Province Postal Code

New address ______
No. Street
______
City Province Postal Code

RESEARCH UPDATE

The Atlantic Day Care Study

Summary Report for Parents

by Mary E. Lyon and Patricia M. Canning

The Atlantic Day Care Study was carried out in 1993-1994 in 48 day care centres across the Atlantic provinces. The purpose of the research was to compile a comprehensive picture of what day care centres are like in the region and to examine the relationships between the characteristics of centres, centre quality, staff (qualifications and experience), adult working conditions, family backgrounds and child development.

The following is an informal summary prepared for parents who participated in the study. Copies of an executive summary of the data and the complete report may be obtained from Dr. Patricia M. Canning, Faculty of Education, Memorial University of Newfoundland, St. John's, Newfoundland, A1B 3X8, or Dr. Mary E. Lyon, Department of Child and Youth Study, Mount Saint Vincent University, Halifax, Nova Scotia, B3M 2J6.

What were the research questions?

Centres:

What are day care centres like as environments for children and for staff? What makes a good centre — the staff, the program, the management/owners? Are all day cares the same? What are the differences?

Staff:

Who works in day care? What are their qualifications and experience? What are their salaries and working conditions?

Children:

How does day care affect children? How are children in day cares developing?

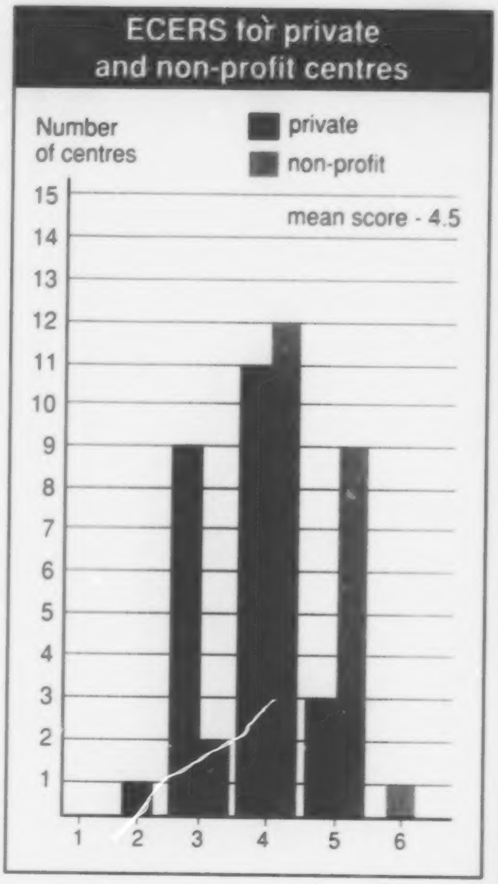
Parents:

Which families use day care centres? What do they think about them? How do they feel day care affects their children?

Who participated?

Centres:

- 48 day care centres with full-time enrollments of 15 or more children
- 4 provinces: Newfoundland, Prince Edward Island, Nova Scotia, New Brunswick
- location:
  - 24 rural centres — population centres of 8,000 or less
  - 24 urban centres — population centres of 20,000 or more



- auspice:
  - 24 private centres (sometimes called profit) centres run by individuals as small businesses
  - 24 non-profit centres — registered as non-profit organizations and run by community agencies with a board of directors.

Staff:

- 248 teachers and directors

Children:

- 551 children, 275 females and 276 males
- 24 months to 78 months

Parents:

- 541 parents or guardians

How was information obtained?

Researchers spent up to a week in each centre conducting observations and assessments of centres, staff and children. Children were videotaped playing. Teachers and directors provided information on working conditions, job satisfaction and children's levels of development. Parents were interviewed by phone.

Major Results

Centres:

To answer the question "What are day care centres like for children and adults," each centre was rated using the Harms and Clifford (1980) Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS). This scale provides an overall picture of the surroundings that have been created for children and adults by rating 37 aspects of centres on a seven-point scale. A rating of 1=inadequate, 3=minimally acceptable, 5=good and 7= excellent. The 37 items are grouped into seven subscales:

- personal care routines
- language and reasoning activities
- furnishings and display for children
- fine- and gross-motor activities
- creative activities
- social development
- adult needs

Two additional items were developed and pilot-tested for this study: a measure of adult-child interaction and a measure of child management techniques.

The average ECERS rating for the 48 centres in the study was 4.5. Seventy-five per cent of centres received ratings higher than 4 (the mid-point on the scale). Non-profit centres received significantly higher ratings than private centres. However, this did not mean that private centres were necessarily of poor quality. Only one centre received an overall rating of less than 3, which indicated a minimally acceptable environment, and 60 per cent of private centres received ratings of 4 or above. This can be seen in the graph, which shows the number of private and non-profit centres in each rating category. There was a greater difference between large private and non-profit centres than between small private and non-profit centres.

Teachers And Directors:

Education and Experience:

- 93.6 per cent female
- 84 per cent teachers aged between 19 and 40
- 68 per cent of teachers and 92 per cent of directors had post-secondary education
- 54 per cent of teachers and 66 per cent of directors had specific early childhood education qualifications
- 68 per cent of teachers and 89 per cent of directors had continued their professional development and workshops or courses in the year prior to the study
- teachers had an average of 5 years of experience
- directors had an average of 10 years of experience

Other Results:

- no differences in average levels of teacher education and training among the four provinces, urban and rural areas or private and non-profit centres
- teachers in non-profit centres were more experienced than those in private centres
- centres where the director had little or no specific training were more likely to receive low ratings than those where the director was more highly qualified
- there was a trend for centres where both teachers and directors had higher levels of education to be rated higher on the ECERS

Working Conditions:

- $14,255 average annual teacher salary
- $19,100 average annual director salary

Staff had few benefits, for example:

- fewer than 30 per cent had paid lunch breaks
- 27 per cent of staff had health insurance
- 37 per cent of staff had a grievance procedure
- 7.5 per cent of staff had pension plans

Other Results:

- salaries in Nova Scotia ($15,668) and Prince Edward Island ($15,097) were significantly higher than those in Newfoundland ($12,752) and New Brunswick ($12,375). These differences are related to differences in provincial funding policies.
- the average annual salary for teachers in non-profit centres was $15,459; in private centres $13,052
- staff in non-profit centres had more benefits and better working conditions than those in private centres

Staff turnover in the year prior to the study:

- 25 per cent teachers
- 15 per cent directors
  - (Statistics Canada reports a turnover rate of 27 per cent for workers in education and related fields.)

Reasons for leaving:

- 20 per cent pregnancy
- 18 per cent moving
- 16 per cent other job offer in child care

Job Satisfaction:

- on a scale of 1-10, staff rated their average job satisfaction as 7, indicating a relatively high level of satisfaction

They were most satisfied with:

- the co-workers (8.9)
- the nature of the work (8.3)
- the physical environment (7.8)

They were most dissatisfied with:

- opportunities for professional growth (3.5)
- the level of explicit organization in centres (5.7)
- salaries, benefits (6.2)

- 86 per cent view their work as a career not a job
- 84 per cent would choose this career again

Children:

- assessments of language, play, social maturity and self-esteem showed a very normally developing group of children with average scores within normal ranges for all measures
- Video-recorded free play showed that
  - children played constructively and appropriately 70 per cent of the time

- children were unoccupied for only 3 per cent of the time
- children behaved aggressively less than 1 percent of the time
- children appeared unhappy or distressed less than 1 per cent of the time

Other Results:

- children's language development was significantly related to the level of their mother's education
- there was a trend for children in centres with teachers with higher levels of education to score more highly on language measures
- centre rating and staff education levels were a significant factor in two specific measures of children's development:
  - children in centres with higher ECERS ratings assessed themselves as more accepted by their peers
  - children showed more age-appropriate social play in centres where teachers had higher levels of general education

Families:

- 32 per cent reported incomes less than $20,000
- 40 per cent reported incomes more than $50,000
- 33 per cent were single-parent families
- 66 per cent of mothers had post-secondary education
- 78 per cent of mothers were employed outside the home
- families paid average monthly day care fees of $344 (fees ranged from $280 to $446)
- average fees were highest in Nova Scotia and lowest in New Brunswick

Parents' Responses to Open-ended Questions

Parents could give more than one response to each question. The major categories of responses are shown with the percentage of parents who gave this response.

Reasons for choice of day care centre:

- convenience (location, hours and availability) cited by 73 per cent
- program characteristics (activities, philosophy) cited by 54 per cent
- perception of staff as friendly and competent cited by 45 per cent

Parents' views of the effect of day care on their child:

- 98.8 per cent felt day care was good for their child
- 73 per cent felt day care was good for social development
- 18 per cent felt day care was good for overall development
- 15 per cent felt day care was good for language development
- 12 per cent indicated they had medical concerns (child catches infections, colds, etc.)
- 10 per cent were concerned about staff turnover
- 9 per cent were concerned about influence of other children

Parents' involvement in day cares:

- 89 per cent felt able to "have a say in how things are run"
- 80 per cent did not want to be more involved due to work and family commitments

Parents' views of day care in general:

- 90 per cent very satisfied with day care because:
  - children love it
  - staff competent and respectful
  - children love their teachers

Parents were overwhelmingly satisfied with their day cares and their children's development, regardless of the province, location or type of centre (private or non-profit).

Summary

These day care centres in Atlantic Canada provided, on average, relatively good child development environments. Most teachers and directors had post-secondary qualifications and many had specialized training. Staff on average were more qualified than provincial regulations required. Children in day care centres appeared to be constructively occupied, happy and developing as would be expected. Parents reported high levels of satisfaction with the centres their children attended.

Overall, non-profit centres were more likely to be rated higher as child development environments than private centres but the differences were far less marked in small centres. Many private centres provided good child development environments. There were no differences in the qualifications or experience of staff between provinces, locations or private and non-profit centres. There were no differences in children's development or parental satisfaction between private and non-profit centres. Non-profit auspice seemed to be more directly beneficial to staff in terms of salary and benefits. The benefits of non-profit auspice appear to be due to both increased funding and more explicit organization.

There were few links between centre ratings, teacher levels of education and measures of children's development and play behaviour. There was a link between the specialized training of the director and centre ratings, amount of time children played with other children, and children's perception of their acceptance by their peers. Children's language development was significantly predicted solely by the level of education of the mothers, although higher levels of teacher education tended to be linked with higher levels of language development.

Previous research has reported a much stronger link between the quality of centres as measured by ECERS, teacher education and child development. There are a number of reasons why the results of this study may be somewhat different. Compared to other research, there was a more restricted range in the quality of centres. The overall quality of most centres in the sample appeared relatively high as did the levels of qualifications of teachers. There were differences in the socio-economic status of families in centres but this was less marked than in other places reflecting the cohesiveness and stability of the Atlantic region. Effects of day care on children's development can be validly assessed only in the long-term, and the

researchers hope to follow-up on the development of these children in the next few years.

The implications of this study for day care policy are fully discussed in the main report. On the basis of the results from 48 centres, it would appear that the majority of day care centres in Atlantic Canada are providing relatively good environments for children. For parents, the most important implications of the results are that, wherever they live, they should continue to choose and monitor carefully their child's day care centre, whatever its type. ◆

Reprinted with permission from the authors. The research was funded by Health and Welfare Canada's Child Care Initiatives Fund. The views expressed herein are solely those of the authors and do not necessarily represent the official policy of Human Resources Development Canada.

Reference

Harms, T., & Clifford, R. (1980). *Early Childhood Environment Rating Scale.* New York: Teacher's College Press, Columbia University.

DID YOU KNOW ... ?

Canada's Working Families

Families Today - Facing Difficult Times

- Both parents work outside the home in 71% of Canadian families.

  (Canadian Families. Vanier Institute of the Family. 1994, p.12. Source: Statistics Canada)

- Seventy per cent of mothers with children aged three to five participate in the labour force.

  (Profiling Canada's Families. Vanier Institute of the Family. 1994. Source: Statistics Canada)

- Sixty-six per cent of families surveyed in a 1994 Angus Reid survey felt that a dual income is an economic necessity for families today.

  (The State of the Family in Canada. Angus Reid Group. 1994, p.44)

- In 1990, the average income of young families was $15,042 less than the average family income in 1973 (measured in inflation-adjusted dollars).

  (Profiling Canada's Families. Vanier Institute of the Family. 1994, p. 77. Souce: Centre for International Statistics)

- The average income of families with parents between 25 and 34 years of age has declined by 4.9% between 1981 and 1991.

  (The Canadian Fact Book on Poverty. David P. Ross, E. Richard Shillington & Clarence Lochhead. Canadian Council on Social Development. 1994, p.123)

- In the 1990s ... economic hardships are concentrated among Canadians under the age of 35. These are the critical years of family formation and childbearing.

  (Family Security in Insecure Times. The National Forum on Family Security. Judith Maxwell. 1993)

Child Care - The Early Years Are Critical

- [There is] clear evidence ... that the first six years of life are crucial for the development of the basic interpersonal, language and intellectual skills that will determine adult competence.

  (Quality Matters: Excellence in Early Childhood Programs. Gillian Doherty. 1994, p.7)

- Many children enter child care before they are one year old and spend more waking hours in the child care setting than they do in their own home.

  (Brief to the Standing Committee on Human Resource Development. Canadian Child Care Federation. 1994)

- Research indicates that a two-parent, middle-class family with high school or higher level of education may not be able to compensate for the negative impact of a poor quality early childhood program.

  (Quality Matters: Excellence in Early Childhood Programs. Gillian Doherty. 1994, p. 11)

- Children whose parents work full-time will spend more hours in the child care setting before the age of five than they will spend in their entire elementary school years (grades 1-8).

  (Canadian Child Care Federation. 1996)

Quality Care - The Need

- Only eight out of every 100 children under 13 years requiring care have access to regulated care.

  (Child Care: Social Policy and Social Development. Clarence Lochhead. 1994. Source: Canadian Centre for International Statistics)

- One in four parents with children under six would prefer to place their children in regulated day care centres.

  (Source: Canadian National Child Care Study. 1988)

- Canada ranks behind at least 16 other industrial democracies in the percentage of its children aged three to five in publicly funded child care.

  (Profiling Canada's Families. Vanier Institute of the Family. 1994 ...)

- Seventy-seven per cent of the Canadians surveyed in a 1994 Angus Reid survey supported the idea of a national, subsidized child care service for everyone who needs it.

  (The State of the Family in Canada, Angus Reid Group, 1994, p. 53)

- Twenty per cent of children aged six to 12 among all income levels spend at least some time alone as "latch-key children" while their parents work or study.

  (Source: Centre for International Statistics)

Quality Care - The Costs

- An average Canadian family with two children aged two and four pays 30.5% of their $47,700 after-tax income for regulated child care.

  (Based on the average annual income in Ontario from Statistics Canada, child care information from Umbrella Central Day Care Services; and tax information from BDO Dunwoody Chartered Accountants)

- Twenty-eight per cent of Canadian families earn less than $30,000 per year.

  (Profiling Canada's Families, Vanier Institute of the Family, 1994, p.80. Source: Centre for International Statistics)

- Thirty-seven per cent of married women between 25 and 34 years of age and working full-time have an average income of $25,290.

  (Profiling Canada's Families, Vanier Institute of the Family, 1994, p. 80. Source: Centre for International Statistics)

- Some typical costs of regulated preschool (ages three to five) child care services across the country are: Vancouver [1] $465/month; Manitoba[2] $368/month; Ontario[3] $540/month; Nova Scotia [4] $353/month. Toddler (18-24 months) and infant (0-18 months) care costs are substantially higher.

  ([1]Information Daycare; [2]Manitoba Child Care Association; [3]Umbrella Central Day Care Services; [4]Connection-NS)

- Although it is very difficult for families to afford quality child care, costs cannot be reduced since qualified early childhood educators with college diplomas or higher training earn on average less than $20,000 per year.

  (Caring for a Living: A Study on Wages and Working Conditions in Canadian Child Care, Karyo Communications, 1992)

Canadian Children - At Risk

- Fifty-four per cent of Canada's poor children live in two-parent families.

  (Profiling Canada's Families, Vanier Institute of the Family, 1994, p. 90. Source: Centre for International Statistics)

- Canada is ranked second highest in rates of child poverty among 14 advanced industrialized countries.

  (One Way to Fight Child Poverty, Caledon Institute 1995, p. 6)

- In 1993, 20.8% of all Canadian children under 18 were poor.

  (Poverty Profile 1993, National Council of Welfare, 1993, p.60)

- In Canada today, there are thousands of eligible families waiting for subsidized child care spaces. Metro Toronto, for example, has 21,000 children on waiting lists.

  (Ontario Coalition for Better Child Care, January 1996) ◆

Across Canada

NORTHWEST TERRITORIES — On April 1, the Early Childhood Program of the Government of the Northwest Territories amalgamated with the Curriculum Services and Student Support Division of the Educational Development Branch of the Department of Education, Culture and Employment. The entire division is now called Early Childhood and School Services and is headed by Director Helen Balanoff. The move is expected to provide action towards and support for education as a continuum of learning.

SASKATCHEWAN — On March 28, the provincial budget was announced. Highlights include: infant subsidies increased from $285 to $325 for child care centres; toddler subsidies increased from $245 to $285 for centres; preschooler subsidies remained the same at $235 for centres and family child care homes; and school-age subsidies decreased from $235 to $200 for centres and homes. Subsidy increases are effective September 1, 1996.

Subsidies will also be introduced and made available in September 1996 to teen parents using teen infant/toddler centres, supplementing the current grant funding to centres.

Effective April 1, the government will provide funding to improve wages for child care providers. This $500,000 initiative was announced for 1996/97 as part of Saskatchewan's Action Plan for Children.

BRITISH COLUMBIA — The BC Association of Child Care Services (BCACCS), formed in January 1995,

is now a member organization of the Westcoast Child Care Resource Centre.

Early Childhood Multicultural Services received the newly created Cultural Harmony Award from the City of Vancouver and a tree was planted in their honour at Main Street and 51st Avenue.

QUEBEC — In the context of its reform of public finances, the Quebec government has announced a $200,000 reduction in its expenditures for child care services for the year 96-97.

The moratorium on the issuing of new licences to centres and agencies ended March 29, 1996. The Office des services de garde du Québec is now accepting applications for licences. In addition, a bill will be introduced in the National Assembly on the financing of non-profit child care services.

The Ministry of Education will now assume responsibility for school-age child care programs. Therefore, the Office des services de garde du Québec will abandon, effective June 23, subsidies for parents and grants for centres in the school-age sector. Parents are advised to use the refundable tax credit to compensate for the loss of subsidy. ◆

Calendar

JUNE

25 — 30

Montreal, Quebec

The 5th International Week for Children's Rights is being sponsored by Defence for Children-International (DCI-Canada). The Week gives supporters of children's rights from around the world an opportunity to share their knowledge and practical experience as well as formulate strategies to increase worldwide respect for the rights of children. One-day training sessions pertaining to the United Nations Convention on Children's Rights will kick-off the Week. A three-day conference on "Children's Rights in the Global Economy" will follow.

Contact: DEI-Canada 1996, c/o Coplanor Congrès inc., 511 Place d'Armes #600, Montreal, Quebec, H2Y 2W7. Phone: (514) 848-1133. Fax: (514) 288-6469.

OCTOBER

3 — 6

Calgary, Alberta

The annual conference of Family Service Canada will focus on the theme "Exploration '96: Blazing New Trails."

Contact: Family Service Canada, 600-220 Laurier Avenue West, Ottawa, Ontario, K1P 5Z9. Phone: (613) 230-9960. Fax: (613) 230-5884.

17 — 20

Ottawa, Ontario

The annual conference of the Canadian Association of Family Resource Programs (FRP Canada) will focus on the theme "Hand in Hand: Building Collaborative Communities."

Contact: Canadian Association of Family Resource Programs, 205-120 Holland Ave., Ottawa, Ontario, K1Y 0X6. Phone: (613) 728-3307. Fax: (613) 729-5421.

25 — 26

Calgary, Alberta

The theme of this year's School-Age Care Conference is "Bridges to the Future with Pride and Professionalism."

Contact: Caryl Broen, Chairperson, Programming and Promotions, School-Age Care Conference Committee, c/o 19 Rosevale Dr. N.W., Calgary, Alberta, T2K 1N6. Phone: (403) 282-7466 (O), (403) 295-8714 (H).

NOVEMBER

1 — 2

Regina, Saskatchewan

The Saskatchewan Child Care Association will host the annual provincial child care conference. The keynote speaker will be Dr. Gordon Colledge.

Contact: SCCA, 628-10th Street East, Saskatoon, Saskatchewan, S7H 0G9. Phone: (306) 664-4408. Fax: (306) 664-7122.

24 — 27

Ottawa, Ontario

"Canada's Children...Canada's Future" is a conference co-sponsored by the Child Welfare League of Canada and the Ontario Association of Children's Aid Societies, in partnership with the Kids Help Phone, the C.A.S. of Ottawa-Carleton and the Canadian Teacher's Federation. The objectives of the conference are: to raise public awareness and interest in the health and welfare of Canada's children; to involve business, labour, seniors, parents, non-profit and professional organizations and community groups; to provide a report to the nation on the state of Canada's children and youth; and to celebrate the accomplishments of children and youth.

Contact: Ontario Association of Children's Aid Societies, 75 Front Street East, 2nd Floor, Toronto, Ontario, M5E 1V9. Phone: (416) 366-8115. Fax: (416) 366-8317. ◆

Resources

The Whole Child, Canadian Sixth Edition, by Joanne Hendrick and Karen Chandler, is a practical methods book that explains how to go about teaching young children in ways that foster healthy development. It shifts the attention of the teacher away from "art" or "science" to what the child *is* and what he/she needs from the learning environment in order to thrive. For that reason, the book focuses on the child and pictures him/her made up of a number of selves: the physical self, the emotional self, the social self, the creative self and the cognitive self. This is the first edition adapted to the Canadian context throughout, rather than merely having chapters appended on Canadian issues.

To order for $57.95 (plus shipping & handling and GST), contact Prentice-Hall Canada Inc., 1870 Birchmount Drive, Scarborough, Ontario, M1P 2J7. Phone: 1-800-567-3800. ISBN 0-13-456559-2.

A Guide to Understanding Learning and Behaviour Problems in Children, is published by the Learning Disabilities Association of Canada and written by 16 volunteer experts who worked together to list and answer the most commonly asked questions about the development and behaviour of children aged four to seven. Three parent and professional groups were established to review the information and provide comments and suggestions. Their remarks are quoted throughout the book. The sections consist of: Developmental Guidelines; the Medical Connection; Learning Disability Framework; Attention Deficit Disorder; Developmental Coordination Disorder; Notes on Assessment; Speech and Language; Play and Social Development; Emotional Development and Behaviour; Family Matters; Reading and Numbers, Child Care and Community Programs; Working With the School; The Research Frontier; and Resources.

To order for $25.15 (including taxes, shipping & handling) in English or French, contact the Learning Disabilities Association of Canada, 323 Chapel Street, Suite 200, Ottawa, Ontario, K1N 7Z2. Phone (613) 238-5721. Fax: (613) 235-5391. ISBN 0-919053-46-7.

Dimensions of Job-Family Tension, is published by Statistics Canada and written by Leroy O. Stone (with chapters by Alfred J. Kahn and Sheila B. Kamerman). The book underscores the fact that family responsibilities play a significant role as a factor affecting attachment to the labour force as well as the use of non-standard work arrangements by those who have jobs. By comparing groups with varying degrees of involvement in job-related and family-related responsibilities, it aims to describe some of the distinctive features of those who have high levels of both job and family obligations. It offers previously unpublished data from the National Child Care Survey concerning the degree of tension experienced in managing paid work and other demands on the time of certain groups of parents. As well, it highlights key reasons given by parents for the tensions they report.

To order for $24.95 (plus shipping & handling) in English or French, contact Statistics Canada at 1-800-700-1033. Fax: (613) 951-1584. Catalogue 89-540E Occasional.

Working With Families, Perspectives for Early Childhood Professionals, written by Rena Shimoni and Joanne Baxter, is one in a series of books for students of early childhood education. The materials are designed to be a continuing resource as students become professionals in the field. The book is divided into three parts: Understanding Families; Facing Family Challenges; and Working With Families.

To order for $39.95 (plus shipping & handling and GST), contact Addison-Wesley Publishers Limited, 26 Prince Andrew Place, Don Mills, Ontario, M3C 2T8. Phone: 1-800-387-8028. ISBN 0-201-60190-7.

Predicting and Preventing Early School Failure: Classroom Activities for the Preschool Child is written by Marvin L. Simner and published by the Canadian Psychological Association and the Canadian Association of School Psychologists. This research-based booklet is designed to meet the needs of educators who work in primary or elementary school settings. The first part contains a brief screening device to help identify four- to six-year-old children who are at risk for early school failure. The device requires no formal testing; instead, teachers rate the children in their classes on five key items using everyday observations. The three remaining parts of the booklet contain examples of classroom activities that research findings show can be quite effective in assisting these children once they have been identified.

To order for $10 (plus shipping & handling and GST), contact the Canadian Psychological Association, 151 Slater Street, Suite 205, Ottawa, Ontario, K1P 5H3. Phone: (613) 237-2144. Fax: (613) 237-1674. Bulk discounts are available. ISBN 1-896538-33-9. ◆

Membership Application

MEMBERSHIP CATEGORIES

Individual
For individuals with a personal commitment to the goals of CCCF ($30)

Student
For students ($25)

Program
For agencies, child care centres, toy lending libraries, resource centres and interested groups of 20 or fewer ($45)

Organization
For training institutions, provincial organizations and other child care organizations with 20 members or more ($85)

MEMBERSHIP BENEFITS

Members have access to or receive the following:

- *Interaction* magazine, published quarterly
- *Resource Sheet*, published quarterly
- Information Services via 1-800-858-1412
- Biennial conference at special rate
- Special rates for CCCF products
- Networking with other organizations
- Voting privilege at AGM
- Program members also receive a complete set of *Resource Sheets*.
- Organization members also receive an annual updated Canadian Child Care DIRECTORY.

Please note: Current members of the following affiliate organizations are automatically members of the CCCF:

Association of Early Childhood Educators, Ontario
Association of Early Childhood Educators of Newfoundland and Labrador
Certification Council of Early Childhood Educators of Nova Sectia
Early Childhood Coalition Petite Enfance
Early Childhood Development Association of P.E.I.
Early Childhood Educators of British Columbia
Early Childhood Professional Association of Alberta
Family Day Care Association of Manitoba
Home Child Care Association of Ontario
Manitoba Child Care Association
Saskatchewan Child Care Association
Western Canada Family Day Care Association of B.C.
Yukon Child Care Association

MEMBERSHIP APPLICATION (please print)

Name/Contact Person ______________________________

Organization/Program ______________________________

Address ______________________________

____

Telephone Home ( ) ______________ Work ( ) ______________

Yes, I/We support the goals and objectives of the Canadian Child Care Federation and wish to join. Enclosed please find a cheque or money order for the membership fee.

Signature ______________________________

MEMBERSHIP FEES

- ☐ Individual $30
- ☐ Student $25 ______________ *name of institution*
- ☐ Program $45
- ☐ Organization $85
- ☐ Subscription to *Interaction* $50 *(applicable to non-members only)*
- ☐ Donation ______________
- ☐ Foreign members: add $30 CDN to the relevant membership fee.

CCCF, [illegible] Avenue, Suite [illegible]
Ottawa, Ontario K1Y [illegible]
Tel: [illegible]; Fax [illegible]
1-800-858-1412
Charitable status # [illegible]
GST Registration No. [illegible]
ISSN [illegible]

VOL. 10 Nº 2 ÉTÉ 1996

Interaction

PUBLICATION DE LA FÉDÉRATION CANADIENNE DES SERVICES DE GARDE À L'ENFANCE

Les services de garde en milieu familial

La protection solaire

Planification de programme

L'art de communiquer avec les parents

Demande d'adhésion

CATÉGORIES DE MEMBRES

Individuel
Personnes portant un intérêt particulier aux objectifs de la FCSGE (30 $)

Étudiante
Étudiantes (25 $)

Service
Agences, garderies, centre de documentation et groupes intéressés de 20 membres ou moins (45 $)

Organisation
Établissements de formation, organisations provinciales et autres organisations de garde à l'enfance comptant 20 membres ou plus (85 $)

AVANTAGES POUR LES MEMBRES

Les membres ont accès à ce qui suit ou le reçoive :

- *Interaction*, magazine trimestriel
- *Feuilles-ressources* publiées trimestriellement
- Services d'information via 1-800-858-1412
- Conférence biennale à tarif réduit
- Produits de la FCSGE à prix réduit
- Maillage avec d'autres organisations
- Droit de vote à l'assemblée générale annuelle
- Les services-membres reçoivent aussi une série complète de *feuilles-ressources*
- Les organisations-membres reçoivent aussi une mise à jour annuelle du RÉPERTOIRE canadien de la garde à l'enfance

Note : Si votre statut de membre est à jour dans les organisations suivantes, vous êtes automatiquement membre de la FCSGE.

Association of Early Childhood Educators, Ontario
Association of Early Childhood Educators of Newfoundland and Labrador
Certification Council of Early Childhood Educators of Nova Soctia
Early Childhood Coalition Petite Enfance
Early Childhood Development Association of P.E.I.
Early Childhood Educators of British Columbia
Early Childhood Professional Association of Alberta
Family Day Care Association of Manitoba
Home Child Care Association of Ontario
Manitoba Child Care Association
Saskatchewan Child Care Association
Western Canada Family Day Care Association of B.C.
Yukon Child Care Association

DEMANDE D'ADHÉSION (Veuillez écrire en lettres moulées)

Nom/personne-ressource ____________________

Organisation/service ____________________

Adresse ____________________

____

Téléphone : Domicile ( ) ____________ Travail ( ) ____________

Oui, j'appuie (nous appuyons) les buts et objectifs de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance et je désire (nous désirons) y adhérer. Veuillez trouver sous pli un chèque ou mandat-poste.

Signature ____________________

FRAIS D'ADHÉSION (taxes incluses)

- ☐ Individuel 30 $
- ☐ Étudiante 25 $ ____________ *nom de l'établissement d'enseignement*
- ☐ Service 45 $
- ☐ Organisation 85 $
- ☐ Tarif d'abonnement à *Interaction* 50 $ *(non-membres seulement)*
- ☐ Don ____________
- ☐ Membres à l'extérieur du Canada : ajouter 30 $ CAN aux frais d'adhésion pertinents

FCSGE, 120, av. Holland, bureau 306
Ottawa (Ontario) K1Y 0X6
(613) 729-5289; Téléc.: (613) 729-3159
1-800-858-1412
Organisme de charité # 0806240 - 09
N° d'enregistrement TPS — R106844335
ISSN 0835-5819

Interaction

VOLUME 10 NUMÉRO 2 ÉTÉ 1996

PUBLIE PAR LA FÉDÉRATION CANADIENNE DES SERVICES DE GARDE À L'ENFANCE

Rédactrice	Susan Hadju-Vaughn
Publicité	Gaetane Huot
Design/Mise en page	John Aitkinson
Traduction	Sodes
Impression	M.O.M. Printing

FÉDÉRATION CANADIENNE DES SERVICES DE GARDE À L'ENFANCE

MEMBRES DU CONSEIL D'ADMINISTRATION

Conseil de direction

Présidente	Gail Szautner
Trésorier	Milton Sussman
Secrétaire	Sandra Beckman
Présidente sortante	Cathy McCormack

Administratrices (teurs)

C.-B.	Linda McDonell
Alberta	Karen Charlton
Saskatchewan	Karen Troughton
Manitoba	Frances Evers
Ontario	Tess Ayles
Québec	Daniel Berthiaume
Nouveau-Brunswick	Lynda Homer
Nouvelle-Écosse	JoAnne Hurst
Î.-P.-É.	Cynthia Rice
Terre-Neuve	Helen Sinclair
Yukon	Sandra Beckman
T.N.-O.	Gillian Moir

Personnel

Dianne Bascombe	Directrice générale
Anne Maxwell	Directrice des services à l'information
Danielle Belair	Chef des services administratifs
Susan Hajdu-Vaughn	Rédactrice, Interaction
Jennifer Murphy-Hupe	Agente à l'information
Gaetane Huot	Agente à l'adhésion
Lyne Flansberry	Adjointe administrative

La Fédération canadienne des services de garde à l'enfance a pour mission principale d'améliorer la qualité des services de garde d'enfants offerts aux familles canadiennes.

LA FÉDÉRATION DÉSIRE ENTRE AUTRES :

fournir de l'information et faciliter la communication au sein d'une vaste gamme de groupes cibles. Les services et les programmes de la Fédération sont destinés aux intervenantes en services de garde, aux organisations de services de garde, aux établissements de formation, aux décideurs politiques et aux leaders d'opinion publique;

◆

soutenir les initiatives destinées à améliorer les compétences, l'expertise et la prise de conscience des groupes cibles quant à leurs rôles en vue d'améliorer la qualité des services de garde. Les initiatives et les plans d'action de la Fédération comportent souvent un élément de sensibilisation;

◆

s'orienter davantage vers les politiques et la recherche, influer sur l'orientation de la politique en matière de services de garde et soutenir la recherche destinée à améliorer la qualité des service de garde à l'enfance.

◆

FCGSE/CCCF reçoit des subventions de Développement des ressources humaines

N° d'enregistrement TPS - R 106844335

ISSN 0835-5819

BEST COPY AVAILABLE

CONTENU

OPINIONS

Dans les coulisses 2
Lettres 2
Transfert du travail, coupons et garde en milieu familial : la réduction des programmes de garde à l'enfance au Canada 3
par Irene Kyle
Honorer la diversité 7
par Roslyn Kushner Belle
Honorer le passé tout en regardant vers l'avenir — Défi des Aînés de la rivière Taku 9
par Cathleen Smith
Voici les membres affiliés! La Saskatchewan Child Care Association 10
par Mary Ann Knoll
Revue : Livres pour enfants 11
par Alfonsina Clemente

À PROPOS

Information sur la garde à l'enfance en milieu familial au Canada 12
par Jennifer Murphy-Hupe
Un jour dans la vie d'une intervenante de garde en milieu familial 14
par Carol Hoffard
Le rôle de la visiteuse à domicile 16
par Pam Waddington
L'art de communiquer avec les parents 17
par Monique Barnes
La garde à l'enfance au Yukon 21
par Debbie Mauch, Mo Culey, Carol Oberg et Lesley Gardiner

PRATIQUE

Initiatives créatrices — Planifier le programme de votre garderie en milieu familial 23
par Beverley McConnell
Apprendre dans une garderie en milieu familial 25
par Marg Rodrigues
Les clés du succès dans les services de garde en milieu familial 26
par Heather Grassick, Joan Kittel et Linda Skinner
Demandez à votre professionnelle de la santé : Les risques de blessures 28
par Deborah Kernested
Mise à jour sur la protection solaire 30
par Ann Landrey

NOUVELLES

De mon observatoire — Questionnaire sur les services bilingues 31
Échos de la recherche —L'Étude de l'Atlantique sur la garde d'enfants : Sommaire pour les parents 32
par Mary E. Lyon et Patricia M. Canning
Saviez-vous...? — Les familles canadiennes qui travaillent 36
Réseau pancanadien 38
Calendrier 38
Ressources 39

Photo de la page couverture prise par Wee Watch Private Home Day Care.

INTERACTION est publié trimestriellement et distribué aux membres de la Fédération. Toute annonce publicitaire doit être approuvée par la rédaction. La Fédération canadienne des services de garde à l'enfance n'est pas responsable des déclarations ou représentations de fait ou des opinions présentées dans les annonces publicitaires paraissant dans ***INTERACTION***. L'approbation des annonces publicitaires par la Fédération n'implique pas qu'elle endosse les produits ou les services qu'on y vante. Les taux concernant la publicité sont communiqués sur demande. Circulation: 9 000. Les opinions exprimées dans cette publication n'engagent que leurs auteurs et ne reflètent pas nécessairement celles de la Fédération. À l'exception des oeuvres protégées par des droits d'auteur, les articles de ***INTERACTION*** peuvent être reproduits à condition d'en mentionner la source et de nous faire parvenir un exemplaire de la publication contenant les passages reproduits. Prière d'adresser toute correspondance à la : *Rédactrice, **INTERACTION**, FCSGE/CCCF, 120, av. Holland, bureau 306, Ottawa (Ontario) K1Y 0X6, (613) 729-5289 ou 1-800-858-1412, télécopieur (613) 729-3159.*

Dans les coulisses

Le numéro Été de *Interaction* met l'accent sur les services de garde en milieu familial. Vous y trouverez un éditorial sur les compressions dans les programmes de garde d'enfants au Canada, une foule de suggestions pour la planification de programmes, des données intéressantes sur la garde en milieu familial au Canada et des conseils pratiques pour améliorer la communication avec les parents. Outre divers autres articles, vous trouverez un aide-mémoire sur la prevention des blessures, une mise à jour sur la sécurite au soleil et de l'information sur le rôle des visiteuses à domicile oeuvrant auprès des Services à l'enfance Andrew Fleck. Les résultats de l'enquête sur le développement bilingue de la FCSGE se trouvent sous la rubrique Nouvelles.

J'espère que tout le monde trouvera son compte dans le présent numero de *Interaction* - mon dernier avant mon retour d'un congé de maternité de six mois. Pendant mon absence, Barb Coyle, une rédactrice possédant 15 années d'expérience, assumera l'intérim. N'hésitez pas à communiquer avec Barb (poste 34) si vous avez des commentaires, des idées pour des articles ou des photos. Passez un magnifique été et à bientôt! ◆

Susan Hajdu-Vaughn, rédactrice

Susan Hajdu-Vaughn a donné naissance à une fille prénommée Emily le 25 avril dernier. Félicitations!

Lettres

Je suis très contente que les membres de la Saskatchewan Child Care Association (SCCA) aient voté en faveur de l'affiliation à la FCSGE à l'occasion de notre dernière assemblée annuelle. Je crois qu'il est très important pour tout le monde de considérer l'ensemble du domaine de la garde à l'enfance (c.-à-d. à l'échelle nationale plutôt que locale ou provinciale seulement). Étant donne que la garde à l'enfance relève encore de la juridiction provinciale, nous avons parfois l'impression d'affronter seules les mêmes problèmes. L'affiliation à la FCSGE peut aider un plus grand nombre d'entre nous à partager de l'information, des préoccupations et des idées. Continuez le bon travail et merci pour cette initiative.

— Karen Heinrichs
Saskatoon, Saskatchewan

Comme étudiante en ÉPE, j'ai l'impression d'avoir découvert une mine de ressources.

— Laurie Doane
Ottawa, Ontario

J'aimerais vous remercier infiniment pour toute l'information que vous m'avez envoyée. Vous devez recevoir tellement de demandes comme la mienne que vous ne vous souvenez sans doute pas particulièrement de chacune d'elles. Je voudrais simplement vous dire, ainsi qu'à la Fédération, à quel point j'ai apprécié votre aide. J'aimerais en connaitre davantage sur la Fédération en général... Merci encore une fois de votre aide.

— Nicole Robinson
Scarborough, Ontario

...Cette télécopie confirme que le Vanier College, en partenariat avec le Conseil scolaire Kativik, traduira en Inuktitut l'article intitulé «Planifiée ou spontanée, l'heure du conte est toujours appréciée des enfants», par Jill Ireland, pour les étudiantes inscrites au programme de formation en services de garde. Nous vous enverrons une copie de la traduction. Nous vous remercions de votre appui à cet égard...

— Diane Nyisztor
Vanier College, St-Laurent, Québec

le 19 avril 1996

Mesdames,

Au nom de l'honorable Douglas Young, je vous remercie de votre lettre du 24 janvier 1996 adressée à son prédécesseur, l'honorable Lloyd Axworthy, concernant la garde à l'enfance. Le ministre Young m'a demandé de donner suite à vos préoccupations.

Le gouvernement fédéral reconnait l'importance des services de garde à l'enfance pour faciliter le travail des parents et renforcer le développement de l'enfant et la sécurité familiale. Compte tenu de ces objectifs d'employabilité et du développement de l'enfant, le ministre Young rencontre ses homologues des provinces et territoires pour traiter d'un certain nombre de questions, y compris les programmes de garde à l'enfance. Jusqu'à maintenant, d'après les réunions tenues avec les ministres provinciaux et des réponses écrites reçues avant ces réunions, il se dégage un consensus clair sur la nécessité de tenir d'autres discussions afin de s'entendre sur une utilisation judicieuse des fonds fédéraux pour les programmes de garde à l'enfance.

Les provinces et les territoires ont souligné que tout nouvel arrangement entre le fédéral, les provinces et les territoires sur la garde à l'enfance doit refléter les efforts déployés pour clarifier les rôles et responsabilités des deux paliers gouvernementaux et éliminer les chevauchements et les dédoublements. À cet effet, le récent discours du Trône a indiqué que le gouvernement du Canada n'userait pas de son pouvoir de dépenser pour annoncer de nouveaux projets à coûts partagés dans des domaines de juridiction provinciale exclusive sans le consentement de la majorité des provinces.

Le ministre achèvera les consultations avec les provinces et réitère l'engagement du gouvernement du Canada à élaborer une politique appropriée en matière de garde à l'enfance en étroite collaboration avec les provinces pour atteindre un consensus national reflétant les besoins propres à chacune d'entre elles.

Je vous prie d'accepter mes meilleures salutations.

— James Lahey
Sous-ministre adjoint
Politique stratégique

133

Transfert du travail, coupons et garde en milieu familial

La réduction des programmes de garde à l'enfance au Canada

par Irene J. Kyle

Les temps ne sont pas faciles pour celles d'entre nous qui nous préoccupons de la garde à l'enfance au Canada, que nous soyons des éducatrices de la petite enfance, des responsables de garde en milieu familial, des gestionnaires de garderie ou d'agence, ou — une espèce encore plus rarissime — des chercheuses en garde à l'enfance. Au moment où j'écris ces lignes, on retrouve presque tous les jours des entrefilets dans les journaux sur la volte-face du gouvernement fédéral concernant ses engagements de mettre en place un programme national de garde à l'enfance. En outre, les accords entre le fédéral et les provinces en vertu du Régime d'assistance publique du Canada viennent à échéance et déstabilisent le financement de la garde à l'enfance partout au pays. En Ontario, on procède à une autre revue provinciale de la garde à l'enfance à huis-clos et on fait fi des connaissances et expériences des parents et des intervenantes en services de garde sous prétexte qu'elles ne sont pas pertinentes parce qu'elles proviennent de «groupes d'intérêts particuliers»! Dans le Grand Toronto où je réside, les compressions dans le financement ont menacé l'existence des services de garde après l'école pour les enfants d'âge scolaire et réduit le nombre de subventions de garde disponibles aux mères prestataires d'aide sociale qui luttent pour retourner sur le marché du travail et subvenir aux besoins financiers de leurs familles.

La force motrice qui sous-tend certains de ces changements tient à une rhétorique économique simpliste axée uniquement sur le «déficit» et la réduction des dépenses au détriment d'importants coûts sociaux et humains qui ne peuvent que résulter du démantèlement de la base sociale et du soutien à l'emploi au profit des enfants, des familles et de leurs communautés. Ce qui a commencé comme une critique des programmes d'aide sociale, englobe maintenant d'autres programmes de services humains fondamentaux comme la garde à l'enfance, l'éducation et la santé. Les fonds publics pour la garde d'enfants sont de plus en plus menacés même si, pendant des décennies, des commissions royales, des groupes de travail gouvernementaux et des énoncés de principes ont documenté la nécessité d'établir des services de garde financés par l'État et des congés parentaux par ex., La Commission d'enquête sur la situation de la femme au Canada, 1970; la Commission d'enquête sur l'égalité en matière d'emploi, 1984; le Groupe d'étude sur la garde des enfants, 1985; le Groupe de travail parlementaire sur les services de garde d'enfants; le Sous-comité sur la pauvreté, 1993; le Livre rouge du Parti libéral, 1993). Ces fonds sont en outre menacés malgré la proportion croissante sur le marché du travail de mères avec de jeunes enfants; et malgré un consensus croissant sur la valeur des programmes d'éducation de la petite enfance dans la promotion du développement des enfants et de leur préparation pour l'école.

Apparemment peu soucieux de l'énorme potentiel de perturbation que causerait l'absence d'une politique claire du fédéral sur la garde à l'enfance et d'accords de financement aux niveaux communautaire et provincial, le ministre du Développement des ressources humaines a déclaré récemment que «ce qui importe le plus, c'est... de trouver un moyen pour que les provinces fournissent des services de garde au moindre coût possible pour le contribuable.» (Toronto Star, 24 février 1996, p. A11). Bon nombre de journaux ont estimé récemment que cette nouvelle série de compressions du fédéral sonnent probablement le glas du programme national de garde à l'enfance promis par les Libéraux et qu'en outre, «la solution de remplacement à ce programme serait d'affecter les fonds destinés à la garde à l'enfance aux programmes d'assurance-chômage qui donnent des coupons aux personnes qui perçoivent des allocations de recyclage.» (Globe and Mail, 17 février 1996).

Si l'idée d'Ottawa concernant les coupons est similaire à celle qui a circulé récemment en Ontario, les coupons ne couvriraient pas entièrement les frais de garde en garderie reconnue ou en milieu familial reconnu. Cette solution donnerait donc l'impression qu'on cherche à pousser les parents à rechercher ce qu'on présume être des services de garde informels à moindre coût, non réglementés et fournis par des amies et des voisines. Plutôt que de régler le besoin reconnu de longue date d'établir des mécanismes de financement pour stabiliser et élargir le système de garde public, l'adoption des coupons par le gouvernement fédéral perturberait davantage les programmes de garde à

l'enfance et causerait de l'incertitude en plus de désorganiser les familles, les enfants, les éducatrices de la petite enfance et les responsables de garde en milieu familial partout au Canada.

Une des conséquences les plus troublantes du volte-face fédéral est la possibilité de voir se polariser dans la communauté de la garde à l'enfance l'idée que ne s'aggravent les divisions actuelles entre les services de garde en garderie et en milieu familial, entre les services de garde réglementés et non réglementés. Dans le cadre de ces discussions, les garderies en milieu familial réglementées ou non sont habituellement les perdantes. Les garderies non réglementées en milieu familial sont particulièrement discréditées et dépeintes comme dangereuses pour les enfants. En Ontario, par exemple, «les défenseurs de la garde à l'enfance affirment que les enfants sont nettement plus en sécurité dans les services de garde réglementés que lorsqu'ils sont à la charge de voisines ou de parents et que les familles doivent mettre la vie de leurs enfants en danger pour sortir de l'aide sociale...» (Toronto Star, 19 septembre 1995, p. A2). Les défenseurs de la garde en milieu familial ont rétorqué en pointant du doigt les conséquences désastreuses qu'entraînerait une condamnation systématique de toutes les garderies non réglementées. Dans un autre article, Lee Dunster, de la Child Care Providers Association signale que «beaucoup de membres de l'association se sont senties blessées par les commentaires des défenseurs des services de garde reconnus voulant que les garderies non reconnues soient moins bonnes et probablement dangereuses. Elles doivent constamment se justifier lorsqu'elles entendent des commentaires du genre «Dieu protège vos enfants» (dans les garderies non reconnues). C'est vraiment difficile pour une intervenante d'entendre parler de ce qu'elle fait de cette façon» (Toronto Star, 25 janvier 1996, p. B5).

Le problème concernant le débat autour des services de garde réglementés ou non tient au fait qu'il est trop simpliste et sème la discorde. Il dresse les intervenantes des garderies reconnues contre leurs collègues travaillant à domicile. À mon avis, on devrait exiger que tous les services de garde en milieu familial obtiennent un permis (sauf ceux offerts par un membre de la famille), car je suis persuadée de l'importance d'avoir des normes communautaires claires pour les services de garde et qui soient supérieures à celles qu'adoptent individuellement les parents et les responsables de

...je me sens encore plus préoccupée par nos luttes intestines. Nous ne devons pas nous tromper d'ennemi. Notre ennemi, ce n'est pas une autre intervenante en services de garde.

garde). Il est trop simpliste de présumer qu'en l'absence de règlement, *toutes* les intervenantes de garde en milieu familial offriront nécessairement aux enfants des services médiocres ou dangereux. Par exemple, nous savons qu'aucune disposition officielle ne réglemente ni ne supervise la garde en milieu familial à Terre-Neuve. Pour cela, qui d'entre nous affirmerait sérieusement que toutes les garderies en milieu familial de cette province sont de qualité inférieure? Il serait certainement plus probable qu'à Terre-Neuve, comme dans les autres provinces, la qualité des services offerts dans ces garderies varie d'excellente, à adéquate, à inadéquate et mauvaise.

À ce jour, les recherches appuient la notion que la qualité des soins offerts dans les garderies informelles varie largement. Les études menées tant aux États-Unis (ex. : Nelson, 1991, et Leavitt, 1991) qu'au Canada (ex. : Pepper et Stuart, 1991, 1988) indiquent qu'un certain nombre de responsables sondées offrant des services de garde non réglementés respectent volontairement les exigences requises dans leur localité concernant l'émission de permis et les inscriptions. Elles démontrent en outre que les bas taux d'émission de permis semblent davantage liés au manque d'agents d'émission de permis, au nombre élevé de services de garde en milieu familial et à la question de savoir si le processus d'émission de permis s'est déroulé de façon efficace et cordiale en fonction des besoins d'information et de soutien des responsables de garde. Alors que Pepper et Stuart (1991) soulignent que «les responsables de garde supervisées offrent en général, des services de meilleure qualité en milieu familial comparativement à leurs pairs non supervisées» (p. 109), ils ont aussi constaté que ces dernières «réussissaient tout autant à créer dans leur domicile une atmosphère chaleureuse et familiale qui constitue un attrait majeur pour ces garderies. Les responsables et les enfants y ont une interaction empreinte «d'affection, de joie et de respect» (p. 116).

La recherche concernant la garde en milieu familial prouve que la qualité dépend d'un certain nombre de facteurs. La Victoria Day Care Study (1991) de Pence et Goelman a constaté qu'une combinaison de facteurs contribuait à améliorer la qualité : l'émission de permis aux responsables, la formation spécialisée sur la garde en milieu familial, la fierté dans l'exécution de leur travail et le fait d'être connectée ou non à un réseau de soutien ou à une association de garde en milieu familial. Les conclusions de Pence et Goelman sont conformes à celles de la plus récente étude américaine sur la garde en milieu familial et chez la parenté conduite par Kontos, Howes, Shinn et Galinsky (1995). Ces derniers ont constaté que les responsables de garde qui offrent des services de meilleure qualité étaient «plus intentionnelles» dans leur façon de travailler» (p. 203). Par «intentionalité» on entend, entre autres, le fait «d'être déterminée à prendre soin des enfants... de chercher des possibilités d'en connaître davantage sur la garde d'enfants... de planifier des expériences pour les enfants...et de rechercher la compagnie d'autres personnes qui prennent aussi soin des enfants.» Kontos et al. ont aussi trouvé que «la garde en milieu familial est, en général, toute aussi adéquate et presque identique en termes de qualité aux services offerts dans les garderies» et estiment «qu'il n'y a aucune raison de croire que les enfants reçoivent de meilleurs services parce qu'ils fréquentent un modèle de garde plutôt qu'un autre (milieu familial par rapport à garde en garderie). Plutôt, *«nous savons maintenant que la qualité varie beaucoup dans tous les modes de garde»* (p. 204, les italiques sont de moi).

Je voudrais préciser ici que je ne nie pas du tout l'importance de la réglementation, pas plus que je ne suis insensible à la qualité. Mais, je me sens encore plus préoccupée par nos luttes intestines. Je crains que dans nos efforts pour défendre la nécessité d'établir un système de garde à l'enfance de qualité, nous

ne polarisions les débats sur les services de garde formels et informels qui dressent les éducatrices de la petite enfance contre les responsables de garde en milieu familial. Ce faisant, nous gaspillons de précieuses énergies qui pourraient être mieux utilisées à l'endroit des politiciens, des gens d'affaires et des économistes qui rejettent la notion que la garde à l'enfance est à la fois une responsabilité sociale et familiale, mais qui sont bien heureux d'exploiter les intervenantes de garde qui travaillent à domicile ou dans les services publics car, ils recherchent surtout des moyens simples de réduire les coûts. Nous ne devons pas nous tromper d'ennemi. Notre ennemi, ce n'est pas une autre intervenante en services de garde.

Un des problèmes auxquels nous faisons face comme intervenantes en services de garde, quel que soit notre milieu de travail, est que le débat politique sur la garde à l'enfance est en train d'être dominé par des arguments fondamentaux, sexistes et conservateurs visant encore une fois à faire de la garde à l'enfance la seule responsabilité (non rémunérée) des mères, ainsi que par une rhétorique économique axée sur la diminution et le démantèlement des services publics et la privatisation des services de garde. Loin de se préoccuper des questions liées à la réglementation et à la qualité (ce qui suppose l'acceptation d'un certain niveau de responsabilité par les pouvoirs publics), la rhétorique politique se fait encore plus régressive. En Ontario, par exemple, le premier ministre Mike Harris a déclaré récemment que «la question est de savoir si c'est le rôle du gouvernement de financer la garde des enfants ou celui des parents? Traditionnellement, ce rôle a été dévolu aux parents» (Toronto Star, 19 septembre 1995, p. A2.). Cette déclaration nous ramène aux questions que nombre d'entre nous pensions avoir été réglées depuis plusieurs décennies.

Nous devons comprendre que ce qui survient dans le domaine de la garde à l'enfance s'inscrit dans le cadre d'une tendance économique élargie qui dévalue et marginalise le travail des intervenantes de garde et rejette la notion que la communauté — en plus de la famille — doit aussi assumer une responsabilité pour la croissance et le développement sains de nos enfants. Nona Glazer, dans son étude sur le travail rémunéré et non rémunéré des femmes (1993), a écrit sur cette même tendance à sous-estimer le travail des infirmières, d'autres membres du personnel de la santé et des personnes qui fournissent des soins aux personnes âgées. Elle décrit ce processus comme un «transfert du travail» — c'est-à-dire un transfert de la responsabilité de la fourniture de soins offerts par des travailleuses bien formées vers des travailleuses mal payées, mal formées et jouissant d'un faible statut qui peuvent travailler à temps partiel ou à contrat, avec des avantages sociaux peu importants ou minimes. Dans certains cas, ce «transfert du travail» implique de faire porter la responsabilité des soins à des membres non rémunérés de la famille — aux mères, aux filles et aux autres parents. Elles expliquent que «... même si les changements dans le processus du travail dans les services de santé peuvent être considérés rentables pour la «société», les changements sont accélérés par les tentatives des *entreprises* d'atteindre deux objectifs : (1) accumuler davantage de capital et accroître les profits, et (2) transférer aux travailleurs et à leurs familles la responsabilité concernant la reproduction sociale[1] des travailleurs et de leurs familles» (p.214). Glazer note que le processus de «transfert du travail» est souvent justifié par le fait qu'en plus de réduire les coûts, il offrira aux consommateurs plus de choix, de commodité et de contrôle personnel. Ces justifications ou idéologies «sont importantes parce que le capital et l'État, sous prétexte de crises mondiales intermittentes, se servent du transfert du travail comme stratégie à court terme pour réduire les coûts de main-d'oeuvre et des prestations sociales». (p. 212).

Selon Glazer, les compressions budgétaires et la privatisation des services publics qui font partie intégrante du processus de «transfert du travail», permettent souvent aux entreprises et au secteur privé d'intervenir et de créer des services de rechange qui, malheureusement, se révèlent souvent plus coûteux, sans nécessairement offrir des services de qualité supérieure. (Les profits doivent venir de quelque part, n'est-ce pas?). Dans le domaine des soins de santé, les coûts plus élevés qu'entraîne la fourniture de services privés ont aussi influé sur la capacité d'un grand nombre de familles à avoir accès aux services, forçant souvent les femmes de familles à faible revenu à quitter le marché du travail pour rester à la maison et s'occuper d'une personne âgée, d'un infirme ou d'un handicapé sans être rémunérées.

Abel et Nelson (1990), ont aussi beaucoup écrit sur le travail de fourniture de soins dans un grand nombre de domaines de service. Ils suggèrent que la tendance des gouvernements à recourir aux entreprises commerciales pour fournir des services de garde est problématique parce que le modèle entrepreneurial «exige que les soins soient convertis de leur statut de services sociaux à celui de produits». Selon ce modèle, la fourniture de soins quitte les relations humaines pour être réduites à une série de tâches routinières facilement mesurables. Ils rapportent aussi qu'«...on peut prouver dans une certaine mesure que les organisations axées sur la maximisation des profits sont particulièrement susceptibles de sacrifier les besoins des travailleurs et de miner la possibilité de fournir des soins. Les hôpitaux à but lucratif peuvent réduire les ratios personnel-patients et convertir des postes d'infirmières à temps plein en postes à temps partiel. Nombre d'entre eux comptent sur des infirmières qui manquent de sens communautaire à l'égard de leurs patients et de leurs collègues» (p.14).

Actuellement, il devrait être évident que les intervenantes en services de garde ont beaucoup de choses en commun avec les travailleuses qui s'occupent de personnes âgées ou de patients. L'idée du ministre fédéral des Ressources humaines, M. Young, de «trouver un moyen d'amener les provinces à fournir des services de garde d'enfants au meilleur coût possible pour le contribuable» ainsi que les rumeurs sur les solutions de rechange favorisant le système des coupons, constituent encore un autre exemple du processus de «transfert du travail» auquel fait allusion Glazer. Ce phénomène s'accompagne du transfert de la responsabilité de la fourniture de soins aux intervenantes les plus marginalisées et sous-payées. Dans le cas de la garde à l'enfance, l'impact potentiel du «transfert du travail» obligera probablement les intervenantes en services de garde réglementés à accepter des salaires plus faibles, moins d'avantages sociaux et un emploi précaire, au

1 Le terme *reproduction sociale* se réfère au travail concernant l'éducation des enfants, les soins aux personnes âgées et autres personnes à charge dont les femmes assument habituellement la responsabilité. Ce faisant, les femmes libèrent les hommes pour qu'ils participent au monde public du travail et de la production économique, par exemple, dans les entreprises, dans les usines et le gouvernement. Les études économiques les plus conservatrices ont négligé de reconnaître que le travail qu'accomplissent les femmes en élevant les enfants et en s'occupant du foyer représente une contribution vitale pour le bon fonctionnement du monde du travail rémunéré.

moment même où ce modèle propose de transférer le fardeau de la fourniture de soins à des intervenantes informelles qui sont déjà parmi les travailleuses les plus exploitées du milieu. Ce n'est pas comme si les intervenantes en services de garde étaient grassement payées au départ — *Garde à l'enfance*, une étude canadienne de 1992 sur les services de garde en garderie, souligne que :

> *«La garde à l'enfance est une profession à prédominance féminine et les salaires reflètent cette réalité. La rémunération moyenne dans la profession est de 9,60 $ l'heure. Bien que les intervenantes en services de garde soient plus instruites que la majorité des autres travailleurs canadiens, leur traitement se situe près du salaire minimum offert dans le secteur industriel» (Schom-Moffat, 1992, p. vii).*

Les responsables de garde en milieu familial (réglementées ou non) gagnent nettement moins et travaillent de plus longues heures (en moyenne plus de 10 h par jour) que les éducatrices de la petite enfance dans les garderies. La plupart des intervenantes de garde ne bénéficient d'aucun avantage social (ex. : pension, assurance-invalidité, vacances et congé maladie). De plus, elles assument le coût de la nourriture, des fournitures et de l'équipement à même les frais de garde, ce qui réduit leurs salaires. Il n'y a pas non plus de garantie que les intervenantes de garde seront en mesure de travailler régulièrement à temps plein et au maximum de leur capacité. Il en résulte qu'elles pourraient être soumises à des fluctuations de revenus sur lesquelles elles ont peu de contrôle.

Bien que la rhétorique conservatrice clame que les coupons accorderont plus de latitude aux parents dans le choix de leurs arrangements de garde, dans la réalité, nombre d'entre eux seront désavantagés. Le «pouvoir d'achat» des coupons sera probablement limité si bien qu'un grand nombre de parents devront débourser des frais additionnels - qu'ils peuvent difficilement payer - s'ils veulent des services de garde de qualité. Un certain nombre de petites garderies communautaires devront peut-être fermer leurs portes en raison de la précarité du financement et, en fin de compte, beaucoup de familles (surtout celles à faible revenu) auront en réalité moins de choix. Finalement, certains parents devront essayer de trouver et de négocier leurs propres arrangements de garde «informels» — avec peu d'aide et de soutien — parce qu'un grand nombre de services de garde en milieu familial et de centres de ressources pour la famille ayant fourni dans le passé de l'information et des services d'aiguillage ont aussi subi des compressions budgétaires. Il ne sera peut-être pas trop difficile de trouver des responsables de garde en milieu familial dans des communautés essentiellement rurales ou de petite taille où les familles et les responsables se connaissent très bien. Cependant, dans les centres urbains, où nombre de parents ne connaissent pas leurs voisins immédiats, et encore moins des responsables de garde potentielles, il est moins facile de trouver et de prendre le temps d'évaluer un arrangement de garde.

Il apparait particulièrement peu raisonnable et contradictoire que le ministre des Ressources humaines, qui est aussi responsable à l'échelle nationale de l'employabilité et de la création d'emploi — supposément en respectant une certaine équité de base et un traitement juste pour les travailleurs — semble tenté d'introduire des mécanismes de financement de la garde à l'enfance qui déstabiliseront un système de services déjà vulnérable. De telles approches ne peuvent que mener à la perte d'un grand nombre d'emplois pour les intervenantes de garde et à faire porter le fardeau de la responsabilité par les responsables de garde en milieu familial déjà notoirement sous-payées et exploitées. En outre, beaucoup de services communautaires qui ont offert soutien et répit occasionnel aux responsables de garde en milieu familial et aux parents subissent aussi des réductions ou sont purement éliminés, minant ainsi les efforts déjà limités déployés pour appuyer les responsables et améliorer la qualité des services offerts dans leur garderie en milieu familial. De plus, la désintégration des arrangements de garde influeront sur la capacité des parents à trouver et à conserver leurs emplois, ce qui nuira à leurs efforts pour s'affranchir de l'aide sociale et devenir autonomes. Il est difficile de comprendre comment cette façon de traiter les intervenantes de garde et les parents travailleurs peut être perçue comme étant conforme à une pratique exemplaire en matière de ressources humaines et à une rhétorique fédérale qui prône le soutien à l'emploi et la création d'emplois.

Les hypothèses économiques qui sous-tendent les compressions à la garde à l'enfance semblent confuses parce qu'elles ne tiennent pas compte des avantages économiques pouvant résulter d'un système de garde à l'enfance stable et financé par l'État. Au Canada, contrairement à certains pays d'Europe, les dispositions gouvernementales pour la garde à l'enfance ont tendance à être considérées comme «une dépense sociale», plutôt qu'un «investissement social» dans la création d'emplois, un soutien à l'emploi pour les parents et un soutien économique à l'entreprise. Cependant, la fourniture de soins financés par l'État génère des dividendes économiques : il crée non seulement des emplois pour les intervenantes de garde qui subviennent aux besoins de leur propre famille et payent des impôts, mais libère aussi les parents qui contribuent à l'économie en tant que travailleurs. En outre, il accroît le pouvoir d'achat des familles et contribue à la sécurité économique et sociale à long terme par le biais des contributions aux pensions de retraite versées par les intervenantes de garde et les parents. D'autres gains reliés à la garde à l'enfance financée par l'État proviennent de l'emploi et du soutien économique de divers autres travailleurs qui construisent les garderies en plus d'être appelés à devenir les fournisseurs de différents articles et de services. Si nous devons être tenus responsables des dépenses sociales liées à un système de garde à l'enfance payé par l'État, nous devons aussi en reconnaître les avantages économiques.

Plutôt que d'être distraits et découragés par des luttes intestines, les défenseurs de la garde à l'enfance, les éducatrices de la petite enfance, les responsables de services de garde en milieu familial et les parents doivent unir leurs efforts. Celles d'entre nous qui nous préoccupons des questions de garde à l'enfance, peu importe où nous travaillons, avons besoin de nous serrer les coudes pour lutter contre les «vrais» ennemis de la garde à l'enfance — les politiciens, les économistes, les gens d'affaires et autres — qui dévalorisent la garde à l'enfance et cherchent à élaborer des programmes qui profiteront davantage des intervenantes de garde les plus vulnérables en plus de les exploiter. Nous devons prendre une position ferme contre toutes mesures et procédures gouvernementales nuisibles aux efforts des intervenantes de tous les modes de garde visant à fournir à tous nos enfants et à leur famille les soutiens essentiels requis pour élever des enfants compétents et bienveillants et créer des communautés solidaires. Il est

temps que les politiciens et les économistes reconnaissent que la méthode axée sur la réduction et l'élimination pour la compression des coûts et le principe du percolateur pour le développement économique sont inefficaces. De plus, elles laissent la pauvreté et le désespoir dans leur sillage. Or, ce n'est pas ce que nous voulons léguer à nos enfants. ◆

Irene J. Kyle, M.Sc., prépare actuellement un doctorat en études de la famille à l'Université de Guelph sur la recherche concernant la garde en milieu familial au Canada, les programmes de ressources pour la famille et la politique sociale. Elle travaille depuis 20 ans dans divers programmes de garde d'enfants et comme analyste principale en matière de politique sur la garde à l'enfance au ministère des Services sociaux et communautaires. Elle a publié un certain nombre d'articles sur la politique de la garde à l'enfance, la garde en milieu familial et les programmes de ressources pour la famille.

Références

Abel, E.K., et Nelson, M.K. (1990). «Circles of Care: An Introductory Essay.» Dans E.K. Abel, et M.K. Nelson (Eds.), *Circles of Care: Work and Identity in Women's Lives*, pp. 4-34. Albany, NY : State University of New York.

Glazer, N.Y. (1993). *Women's Paid and Unpaid Labor.* Philadelphia : Temple University Press.

Kontos, S., Howes, C. Shinn, M., et Galinsky, E. (1995). *Quality in Family Child Care and Relative Care.* New York : Teachers College Press.

Leavitt, R.L. (1991). «Family Day Care Licensing: Issues and Recommandations.» *Child and Youth Care Forum.* Vol. 20(4), pp. 243-254.

Nelson, M. (1991). A Study of Family Day Care Providers: Attitudes Toward Regulation. *Child and Youth Care Forum.* Vol. 20(4), pp. 225-242.

Pence, A.R., et Goelman, H. (1991). «The Relationship of Regulation, Training and Motivation of Care in Family Day Care.» *Child and Youth Care Forum.* Vol. 20(2), pp. 83-101.

Pepper, S., et Stuart, B. (1991). Quality of Family Day Care in Licenced and Unlicensed Homes. *Canadian Journal of Research in Early Childhood Education.* Vol. 3(2), pp. 109-118.

Schom-Moffat, P. (1993). *Garde à l'enfance : Étude sur la rémunération et les conditions de travail dans le domaine de la garde à l'enfance au Canada.* Ottawa : Fédération canadienne des services de garde à l'enfance.

Stuart, B. et Pepper, S. (1988). «The Contribution of the Caregivers' Personality and Vocational Interests to Quality in Licensed Family Day Care.» *Canadian Journal of Research in Early Childhood Education.* Vol. 2 (2), pp. 99-109.

Honorer la diversité : Guide de ressources et de formation pour les facultés de l'ÉPE

par Roslyn Kushner Belle

«Dans notre classe, nous devons tout faire lentement parce que les étudiants en anglais langue seconde ne comprennent pas vite.»

«Dans ma religion, l'homosexualité est considérée comme un péché. Avant que je ne fasse la connaissance d'une lesbienne de ma classe, je pensais que les homosexuels ne devaient pas faire carrière dans le domaine de la garde à l'enfance.»

Dans une faculté d'ÉPE, de telles déclarations reflètent des situations survenant dans les classes, mais qui évoquent de plus grands problèmes sociaux contemporains de la société canadienne. Comme nous reconnaissons l'importance des préoccupations liées au multiculturalisme, aux droits humains et à la justice sociale dans le cadre de la préparation de nos étudiantes à travailler auprès de jeunes enfants et de leurs familles, un programme d'études et des méthodes sans préjugés deviennent «obligatoires» plutôt que des «ajouts» dans un nombre croissant de programmes de formation partout au pays.

De récentes publications canadiennes, incluant Pence et al (1993), Greey (1994), La Grange et al (1994), Bernhard (1995), et Hall et Rohmberg (1995), s'ajoutent à d'autres travaux canadiens et internationaux comme sources d'inspiration et d'information pour les chargées de cours. Ces publications traitent de la nécessité de considérer la diversité et proposent des façons et des méthodes d'y parvenir au niveau de la petite enfance. Une nouvelle publication de la Colombie-Britannique complète ces documents : il s'agit de *Honoring Diversity within Child Care and Early Education: An Instructor's Guide*, par Gyda Chud et Ruth Fahlman. Le *Guide* fournit des informations et des ressources exhaustives sur comment inculquer une perspective et une approche sans préjugés dans tous les cours obligatoires des programmes de formation en ÉPE.

Le guide traite des domaines suivants se rapportant à la diversité :

- les préjugés (en général ou comme catégorie générique)
- l'apparence et l'âge
- la classe
- la culture
- le handicap/l'aptitude
- les Premières nations
- les rôles masculins et féminins
- la langue
- les nouveaux venus (immigrants et réfugiés)
- la race
- la religion et la spiritualité
- l'orientation sexuelle.

Le *Guide* en deux volumes contient 640 pages. Il offre aux chargées de cours des matériels nouveaux et réimprimés, un «guide» pour retrouver des textes de référence clés et plus de 130 documents à distribuer, des articles, des activités et des devoirs qu'on peut reproduire pour utilisation en classe. En tant que publication préparée par le Early Childhood Multicultural Services à Vancouver pour le compte du ministère de la Formation professionnelle et du Travail de la C.-B., le *Guide* est surtout destiné à la faculté de l'ÉPE.

Pour faciliter l'utilisation du *Guide*, le ministère de l'Égalité des femmes en a

BEST COPY AVAILABLE

distribué des exemplaires à tous les établissements de formation de la Colombie-Britannique. Des exemplaires ont aussi été distribués gratuitement aux 34 programmes de soutien à la garde d'enfants de la province, aux représentantes régionales de la Early Childhood Diversity Network Canada et à d'autres organisations clés axées sur la garde à l'enfance et sur le multiculturalisme, incluant la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance. Le *Guide* comporte quelques informations propres à la Colombie-Britannique, mais peut aussi être largement appliqué au Canada et ailleurs dans le monde.

Pour appuyer le *Guide*, un programme de formation a été lancé en novembre dernier. Grâce à un financement du ministère de la Formation professionnelle et du Travail, des représentantes de tous les programmes de formation en ÉPE de la province ont été invitées à une séance de présentation et d'orientation de quatre jours sur le *Guide*. Cette activité, tenue au Westcoast Child Care Resource Centre de Vancouver, a été organisée par le Early Childhood Multicultural Services. Plus de 30 personnes ont participé à la période de formation de 24 heures.

La formation a essentiellement porté sur les trois principales parties du *Guide* :

- explorer les questions liées à la diversité et leurs conséquences sur la société et l'ÉPE;
- traiter de la diversité dans le processus d'enseignement et d'apprentissage;
- intégrer la diversité au programme d'études de la garde à l'enfance et de la petite enfance.

Les participantes ont reçu un questionnaire préalable à la formation pour faciliter les discussions et explorer les questions clés des chargées de cours concernant les domaines personnels et professionnels, l'environnement de l'enseignement, les besoins des étudiantes et le contenu des cours.

Pendant la formation, les participantes se sont aussi attardées sur les quatre objectifs anti-préjugés de Louise Derman-Sparks concernant les enfants, les familles, les praticiennes ainsi que les étudiantes en EPE et la faculté :

- forger une identité personnelle et de groupe informée et fiable;
- avoir une interaction agréable et ouverte avec des gens d'origines diverses;
- avoir une attitude critique à l'égard des préjugés;
- pouvoir se défendre et défendre les autres face aux préjugés (Derman-Sparks, pp. 118-121).

Ces principaux objectifs ont donné lieu à beaucoup de débats et de discussions : Que signifie l'activisme «approprié au développement» avec des tout-petits de trois à cinq ans? Comment les praticiennes, les étudiantes et les chargées de cours abordent-elles la question des opinions et des valeurs qui sont fondamentalement opposées à la théorie de la valorisation de la diversité dans un ou plusieurs domaines de la diversité, comme l'orientation sexuelle par exemple? Comment la faculté peut-elle aborder la question des préjugés ou la résistance à adopter des comportements sans préjugés au niveau des individus et de l'établissement? Comment les programmes en ÉPE peuvent-ils mieux contribuer à la préservation de la langue et de la culture en plus d'appuyer les revendications des Premières nations et d'autres groupes dans le cadre d'une approche globale sans préjugés? Les participantes ont exploré les thèmes communs et les variations régionales pendant l'examen de ces questions et d'autres sujets. La formation a aussi porté sur des stratégies pratiques et concrètes pour élargir le double rôle «d'apprenties et de leaders» des chargées de cours afin d'atteindre les objectifs visant à éliminer les préjugés.

Les idées pour un meilleur soutien comprennent :

- entreprendre une réflexion et une exploration personnelles pour aborder les questions liées à la diversité et leurs implications;
- encourager et valider les contributions des étudiantes ainsi que leurs réflexions critiques concernant les processus d'enseignement et d'apprentissage et le contenu du programme;
- partager le processus de formation par le biais d'un «mini-guide d'orientation» avec des collègues de la faculté dans chaque établissement;
- entretenir un réseau de soutien informel parmi les personnes ayant participé à la formation;
- créer des liens plus solides avec les «alliés naturels» — partenaires communautaires travaillant sur les questions concernant la garde à l'enfance, le multiculturalisme, les Premières nations, les droits humains et la justice sociale.

À la fin de la formation, nous avons cerné des moyens de maximiser «le pouvoir individuel» (nous-mêmes) pour progresser vers nos objectifs axés sur l'élimination des préjugés dans nos cours et nos classes. Au-delà de l'action individuelle, nous pouvons maximiser le «pouvoir collectif» en tant que profession pour mieux honorer la diversité. Lorsque nous nous efforçons d'éduquer, d'influencer et de transformer nos propres attitudes et celles des autres, les connaissances et les compétences, nous le faisons en reconnaissant l'importance de nos efforts pour les jeunes enfants et leurs familles, pour la formation en ÉPE et, en fait, pour nos communautés, notre pays et notre monde. En tant que «travail en cours», honorer la diversité est un processus infiniment variable et continu. Le *Guide* et la formation complémentaire aide la faculté de l'ÉPE dans ce processus et cette entreprise. ●

Roslyn Kushner Belle est une éducatrice de la petite enfance et enseignante/formatrice qui possède plus de 20 ans d'expérience dans le domaine. Elle est directrice du Shalom Preschool au Centre communautaire juif de Vancouver et membre de la faculté pour le programme d'éducation continue au Collège communautaire de Vancouver. Roslyn est engagée dans le domaine de la recherche et de la pratique axées sur les interactions positives avec les jeunes enfants.

Honouring Diversity within Child Care and Early Education: An Instructor's Guide, Volumes 1 et 2, *par Gyda Chud and Ruth Fahlman, en vente auprès de Open Learning Agency of B.C. (sans frais 1-800-663-1653). En C.-B., 63,50 $ plus frais de port et taxe; et 77,50 $ plus frais de port et taxe à l'extérieur de la C.-B. Rabais de 20 p. 100 pour les établissements d'enseignement. Ensemble des volumes 1 et 2, n° de commande CPUB076, ISBN 0-7718-9429-5. Pour de plus amples informations sur le* ***Guide*** *de formation, communiquez avec Early Childhood Multicultural Services, Westcoast Child Care Resource Centre, 201-2675 W. 4th Avenue, Vancouver, BC, Canada, V6J 1L8, (604) 739-9456, téléc. : (604) 739-3298.*

Références

Bernhard, Judith (1995). «Child Development, Cultural Diversity, and the Professional Training of Early Educators». *Revue canadienne de l'éducation*, pp. 415-436.

Derman-Sparks, Louise dans S. Bredekamp and T. Rosegrant (1992). *Reaching Potentials: Appropriate Curriculum and Assessment for Young Children, Volume 1*. Washington.

Gerry, Madeline (1994). *Honouring Diversity: A Cross-Cultural Approach to Infant Development for Babies with Special Needs*. Toronto, ON: Centennial Infant and Child Centre.

Hall, Nadia Saderman et Valerie Rohnberg (1995). *Affective Curriculum: Teaching the Anti-Bias Approach to Young Children*. Scarborough, Ontario: Nelson Canada.

La Grange, Annette et al. (1994). *Culturally Sensitive Child Care: The Alberta Study*. Edmonton, Alberta: Alberta Association for Young Children.

Pence, Allan et al. (1993). «Generative Curriculum: A Model of University and First Nations Co-operative Post-Secondary Education». «*Int. J. Educational Development*. Volume 13, N° 4, pp. 339-349.

BEST COPY AVAILABLE

«Honorer le passé tout en regardant vers l'avenir»

tel est le défi des Aînés Tlingit de la rivière Taku

par Cathleen Smith

«Ainsi, à présent, j'ouvre mon coeur à quiconque est un orphelin ou a un problème. Cela me fend le coeur, donc je fais mon possible pour l'aider».

— *Mme Elizabeth Nyman, Aînée Tlingit, Atlin, C.-B.*

Voici l'histoire du Tlingit Family Learning Centre à Atlin, une communauté éloignée, située au nord de la Colombie-Britannique. Le Centre a été créé en 1992 afin de perpétuer la tradition tlingite dont parle Mme Nyman, soit prendre soin des enfants qui ont besoin d'aide.

Le Centre est ouvert tous les jours de 8 h 30 à 17 h, de septembre à mai. Il accueille les enfants de la naissance à cinq ans et emploie plusieurs parents ainsi que Diane Gow, une éducatrice de la petite enfance. Les parents y sont chaleureusement accueillis et l'atmosphère est très détendue et cordiale. Les bébés y sont câlinés et caressés par des enfants et des «tantes».

Certains enfants prennent le petit déjeuner au Centre tandis que les adultes commencent la journée avec une tasse de thé ou de café. Ensuite, les parents partent pour l'école ou le travail. Les cinq mères et le père qui travaillent au Centre rassemblent de petits groupes d'enfants et s'en vont dans l'une de plusieurs petites salles. Les parents encouragent gentiment les enfants pendant les jeux de rôle, leurs activités créatrices ou leurs projets à l'ordinateur.

Deux des Aînées, Mme Nyman et Mme Evelyn Jack viennent tous les jours entre 10 h 30 et 13 h. Elles apportent un trésor de connaissances sur la culture autochtone et la langue tlingite. Mme Nyman sait combien il peut être difficile d'apprendre une nouvelle langue. Elle se rappelle avoir appris l'anglais. «...Je me suis dit que j'allais faire tout mon possible pour l'apprendre quoi qu'il arrive. J'ai appris quelques mots et après, j'ai regardé et écouté. Très vite, je pouvais dire certaines petites choses comme «donnez-moi un peu d'eau», «passez-moi du thé» ou «donnez-la moi». En d'autres mots, quand on veut, on peut.

Mmes Nyman et Jack constituent de puissants modèles à émuler pour les parents et les enfants. «Je me sens vraiment à l'aise d'enseigner le tlingit à mes petits bébés», affirme Mme Jack. «Ici, j'ai l'impression d'être chez moi».

Le rêve du personnel au Tlingit Learning Centre est de rétablir la confiance des parents et d'inculquer un sentiment d'appartenance communautaire parmi les enfants, les Aînés et les parents des Premières nations Tlingit de la rivière Taku ainsi que les familles d'autres origines. L'objectif est d'amener les enfants et les parents à se respecter les uns les autres. C'était l'ancienne façon de procéder, ce devrait être aussi la nouvelle.

Tina Jack, mère et éducatrice de la petite enfance, affirme que son travail au Centre lui a permis d'apprendre différentes façons d'aborder les problèmes : «Le fait de venir ici m'a fourni des stratégies d'adaptation. J'ai appris à enseigner aux enfants de nouvelles façons de régler les malentendus... Nous apprenons aux enfants à se sentir responsables d'eux-mêmes».

Cette année, le programme s'est terminé par un dîner-partage à Five Mile au lac Atlin où on est en train de créer un centre spirituel pour les cercles de guérison, les camps culturels et les réunions. Cet endroit fait partie de la réserve Tlingit de la rivière Taku où vivent de nombreuses familles. La célébration a été dédiée à cinq enfants qui ont terminé leur séjour au Tlingit Learning Centre et qui commenceront la «grande école» l'année prochaine. Les cinq diplômés — Elysia, Kalvin, Daryl, Jordan et Natalie — ont participé à la cérémonie avec leurs familles ainsi que d'autres enfants du Centre, des familles, des Aînés, des amis et des membres de la communauté.

À cette occasion, Mme Jack a apporté un saumon qu'elle avait fait fumer. Il y avait aussi un énorme gâteau décoré de bonbons ainsi qu'un assortiment de salades et d'aliments préparés au barbecue. Les cinq diplômés ont reçu des ballons et des certificats. Mme Nyman a prononcé une longue bénédiction en tlingit. Le jour de la remise de diplômes, les enfants ont visité leur nouvelle école et passé une partie de la journée à la maternelle.

Les fonds de démarrage du Tlingit Learning Centre ont été fournis par la Fondation Donner, avec le généreux soutien de la First People's Cultural Foundation et du ministère des Services sociaux de la C.-B. Les travailleuses sociales et les conseillères des Premières nations Tlingit de la rivière Taku ont aussi apporté une importante contribution. Le Yukon College, le Northern Lights College, les infirmières itinérantes de la Croix-Rouge et d'autres organismes ont organisé un bon nombre d'ateliers pour le perfectionnement professionnel.

Le Centre est devenu une place sécuritaire pour les visites des familles monoparentales qui ont des problèmes de garde. Il est devenu un lieu qui permet aux familles de se calmer lorsqu'il y a des crises. Selon l'évaluation effectuée au départ par Diane Gow, éducatrice de la petite enfance, les principaux besoins des enfants concernent les aptitudes sociales et linguistiques. Elle a affirmé qu'il fallait que les parents comprennent les avantages de l'orientation positive. Cela améliorerait chez les enfants les interactions sociales qui étaient souvent chaotiques et irrespectueuses.

«Je crois qu'il est nécessaire d'enseigner aux parents les notions de base du développement de l'enfant. Si je mets l'accent sur le besoin qu'à l'enfant d'un sain développement, les parents sont prêts à l'essayer», indique Diane. «Chaque fois que je fais un peu de travail d'orientation avec un enfant, je l'explique pour que l'enfant et le parent comprennent. Je donne les raisons et nous parlons de ce que ressent l'enfant. Nous discutons de ce que devraient être les limites. Lorsque les parents en expérimentent l'efficacité,

ils l'essaient au Centre et à la maison.» M[me] Nyman appelle Diane «la Bonne mère». Maintenant, il semble très naturel pour les parents d'écouter les enfants avec respect. Il s'agit en effet, d'un retour au parentage traditionnel!

Dans la communauté, un grand nombre de services, y compris la GRC et les infirmières itinérantes de la Croix-Rouge, collaborent avec les Tlingit de la rivière Taku. Martin Blakesly, directeur de l'école Atlin avoue que «le Tlingit Learning Centre, nous a permis de constater la nécessité d'adapter l'environnement scolaire pour accueillir ces enfants. Nous voulons qu'ils fassent une transition harmonieuse vers l'école. Nous trouvons que les relations entre notre école et les parents s'améliorent. Un plus grand nombre d'entre eux viennent maintenant et nous posent des questions.» ◆

Cathleen Smith enseigne des cours d'introduction en EPE à Atlin, Colombie-Britannique.

L'histoire de Evelyn Jack

A l'âge de cinq ans, on m'a amené au lac Fraser. On ne nous permettait pas de parler le tlingit. A six ans, j'étais en train de faire une broderie avec les lettres ABC. Une religieuse m'a dit de faire un trois, mais je ne savais pas à quoi ressemblait ce chiffre. Elle s'est mise à me frapper la main avec une courroie à trois lanières... Il était interdit de pleurer.

Tous ces comportements nous ont rendus très timides et honteux vis-à-vis de notre langue et de notre culture. J'ai eu beaucoup de problèmes en grandissant, dont un problème d'alcoolisme pendant un moment. Je le regrette beaucoup. Maintenant je dirige un camp culturel. Les enfants apprennent vraiment beaucoup de choses lorsque nous allons dans la brousse. J'accueille aussi quelques enfants blancs. J'ai constaté que contrairement aux autres enfants, mes enfants autochtones se vantaient lorsqu'ils devaient y aller.

A cette école, nous enseignons maintenant aux petits enfants à se respecter. Le respect commence d'abord à l'intérieur de soi. Si vous ne vous respectez pas, vous ne pouvez pas vous entendre avec les autres. Si vous n'êtes pas en harmonie avec vous-même, votre estime de soi en prend un coup!

Ce programme a réellement aidé la communauté. Nos enfants savent maintenant qu'ils ne doivent pas se frapper. Nous leur enseignons à parler de ce qui les ennuie. Nous leur enseignons comment écouter. Dans notre culture, c'est très important d'écouter. C'est ainsi que nous éduquons nos enfants, en leur parlant. Nous avons une culture orale. Donc, nous devons enseigner à nos enfants à écouter.

VOICI LES MEMBRES AFFILIÉS!

La Saskatchewan Child Care Association

par Mary Ann Knoll

La Saskatchewan Child Care Association (SCCA) oeuvre en faveur des services de garde de qualité partout en Saskatchewan. La SCCA s'est fixée pour mission de fournir du soutien professionnel aux intervenantes en garderie et en milieu familial; offrir des services administratifs et de gestion aux services de garde en garderie et en milieu familial; fournir une formation aux parents pour les aider à prendre des décisions éclairées; et consulter le gouvernement sur les politiques touchant la garde à l'enfance. Pour coordonner ces activités, la SCCA dispose d'un conseil d'administration provincial et de plusieurs comités actifs. Nous travaillons actuellement avec un personnel de cinq membres : deux consultantes en éducation à temps partiel, une préposée aux services d'information à temps partiel, une coordonnatrice des adhésions à temps partiel et une directrice générale.

L'année dernière a été très excitante pour la SCCA! Le gouvernement provincial a récemment octroyé un contrat à l'Association pour offrir de l'éducation et de la formation aux membres du conseil d'administration et du personnel des services de garde en garderie et en milieu familial partout dans la province. Nous continuons d'offrir des ateliers communautaires sur des thèmes comme «Comment choisir un service de garde» et «L'harmonisation des responsabilités familiales et professionnelles». En outre, la SCCA offre maintenant plusieurs nouveaux avantages aux membres comme l'assurance responsabilité et l'assurance-avantages sociaux aussi bien pour les services de garde en garderie comme en milieu familial, des prix décernés aux étudiantes, divers ateliers, des activités de campagnes de financement à l'échelle de la province au profit des services de garde en garderie et en milieu familial ainsi qu'une conférence sur l'administration (au printemps). Notre centre de documentation envoie régulièrement du matériel sur la garde à l'enfance partout dans la province. Chaque année à l'automne, plus de 400 déléguées participent à notre conférence provinciale annuelle. Cette année, la conférence se tiendra à Regina les 1[er] et 2 novembre. Nous serons fières d'y accueillir Gordon Colledge qui a été un des conférenciers invités à la conférence de la FCSGE à Calgary en 1995.

Plus tôt cette année, nous avons eu le plaisir d'offrir à nos membres l'avantage supplémentaire de notre affiliation à la FCSGE. Non seulement nos membres font partie d'un réseau provincial, mais ils font aussi désormais partie d'un réseau pancanadien. Nous sommes en outre fières d'avoir Gail Szautner de Prince Albert, Saskatchewan, comme présidente de la FCSGE. À l'occasion de notre conférence l'année dernière, la SCCA a décerné à Gail le titre de membre à vie pour sa contribution à la garde à l'enfance.

Même si les avantages et les préoccupations des membres jouent un grand rôle dans notre travail, la SCCA considère également la sensibilisation du public comme partie intégrante de son mandat. Notre personnel et nos administratrices participent à une large variété d'organisations et de projets connexes. Chaque année, nous célébrons la Semaine de la garde à l'enfance pour sensibiliser le public sur cette question. Nous faisons aussi de la publicité dans de grands journaux, nous soumettons des articles et des éditoriaux pour publication et nous distribuons de l'information sur la garde à l'enfance partout en Saskatchewan. ◆

Mary Ann Knoll est directrice générale de la Saskatchewan Child Care Association.

Revue : Livres pour enfants

par Alfonsina Clemente

À la découverte des formes

Texte : Françoise Audry-LLjic
Éditeur : Éditions Bayard, 1994

Après *Mon premier alphabet*, *Mes premiers chiffres* et *À la découverte des couleurs*, la collection «Histoire du savoir» invite les enfants à entrer dans l'univers des formes.

Sur les pages de gauche, on retrouve une forme, par exemple, la ligne, le cercle, le carré, etc., avec un court texte qui en donne l'explication. Sur les pages de droite, la forme est incorporée à des représentations attrayantes, vives en couleurs et puisées dans l'univers des enfants.

À la découverte des formes sensibilise l'enfant au monde qui l'entoure. Il s'agit d'un bon point de départ pour commencer l'exploration du quotidien.

L'album, qui initie l'enfant aux formes et l'incite à les reproduire, stimulera son imagination et sa créativité.

Je veux manger!

Texte : Tony Ross
Éditeur : Gallimard, 1995

L'impérieuse Petite Princesse si bien campée par Tony Ross dans *Je veux mon P'tipot* et *Je veux grandir!* apprendra une autre leçon importante de la vie. Petite Princesse hurle : «Je veux manger!» «S'il-te-plait», lui conseille d'ajouter sa mère la Reine. Apprendre à demander ce que l'on désire en faisant preuve de bonnes manières facilite la vie. Cependant, l'apprentissage est parfois long : le cuisinier, le général et le majordome devront répéter la leçon. Un jour, Petite Princesse rencontre un monstre affamé qu'elle tient en respect en lui conseillant de dire «s'il-te- plait» et «merci».

Je veux manger! aborde avec humour et vivacité une notion importante de la vie et peu exploitée dans les albums : les bonnes manières. Le thème est abordé avec des mots, des images, des réactions et des incidents adaptés à la sensibilité de l'enfant.

La mise en page est vivante et de courtes phrases ponctuent chaque illustration. Les expressions et mimiques de Petite Princesse font les délices des jeunes comme des moins jeunes. Un album à lire avec un adulte pour découvrir comment grandir en apprenant une indispensable formule magique. ◆

Alfonsina Clemente est bibliothécaire au service aux enfants de la Bibliothèque publique d'Ottawa.

ATTENTION! ATTENTION!

Pour continuer à recevoir **Interaction**, veuillez nous aviser de tout **changement d'adresse** dans les plus brefs délais.

N° de membre de la FCSGE ____________

Organisation affiliée ____________

Nom ____________

Ancienne adresse ____________
n° rue
____
ville province code postal

Nouvelle adresse

____
n°
____
rue
____
ville
____
province
____
code postal

Information sur les services de garde en milieu familial au Canada

Terre-Neuve et Labrador

Il n'existe pas de loi concernant les permis ni de règlement pour les services de garde en milieu familial à Terre-Neuve et au Labrador. Cependant, la loi intitulée *The Day Care and Homemaker Services Act* définit une garderie comme étant un milieu où l'on fournit des soins à cinq enfants ou plus, y compris aux enfants des membres du personnel.

Ontario

Le nombre maximal d'enfants autorisés dans une garderie en milieu familial non reconnue est fixé à cinq enfants (âgés de 10 ans et moins) si les soins ne sont pas fournis pour une période dépassant 24 heures. Les enfants de la responsable de garde en milieu familial ne font pas partie de ce ratio.

Les garderies en milieu familial offrant des services de garde à plus de cinq enfants doivent être reconnues par une agence de services de garde privée en milieu familial. Ces agences sont responsables de la sélection et de la formation des responsables de garde en milieu familial. Les visiteuses des garderies en milieu familial embauchées par l'agence doivent avoir une formation postsecondaire en développement de l'enfant et en études de la famille en plus de posséder au moins deux ans d'expérience avec un groupe d'enfants du même âge. Les visiteuses font des inspections tous les trois mois et peuvent superviser jusqu'à 25 foyers.

Cathy Head

Yukon

La responsable de garde en milieu familial non reconnu peut s'occuper de trois enfants ou moins (sans compter les siens). Cependant, elle peut obtenir un permis même si elle ne prend soin que d'un enfant.

La responsable de garde en milieu familial reconnu peut prendre soin de huit enfants au maximum (y compris les siens d'âge préscolaire). Les ratios sont les suivants : huit enfants de moins de six ans et aucun poupon **ou** quatre poupons **ou** encore six tout-petits/enfants d'âge préscolaire, y compris trois poupons au maximum.

Dans un service de garde en milieu familial reconnu, on peut ajouter quatre enfants d'âge scolaire à condition d'avoir un autre membre du personnel sur les lieux.

Toutes les responsables de garde en milieu familial reconnu doivent compléter un cours de 60 heures au moins en développement de la petite enfance dans l'année qui suit l'émission de permis.

Saskatchewan

Une responsable de garde en milieu familial peut offrir dans une période de 24 heures un maximum de 100 heures de services de garde : **une** heure de services de garde équivaut à **une** heure de services fournis à **un** enfant. On considère qu'un enfant de moins de 13 ans résidant sur place reçoit 10 heures de soins dans une période de 24 heures.

Présentement, six projets pilotes en milieu rural permettent à une responsable de garde en milieu familial reconnu de prendre soin de 12 enfants au maximum, à condition d'avoir une adjointe. Ce ratio comprend les enfants de moins de 13 ans de la responsable et de son adjointe. Le premier projet en milieu rural a été reconnu en avril 1995.

Territoires du Nord-Ouest

La subvention destinée aux utilisateurs de services de garde permet d'aider les familles admissibles dont les enfants (12 ans et moins) fréquentent un service de garde en milieu familial reconnu ou non. Si l'enfant

Wee Watch Private Home Day Care

fréquente un service de garde reconnu, la subvention est versée directement à l'intervenante. Dans le cas d'un service de garde non reconnu, la subvention est versée directement au parent qui doit payer la responsable.

Alberta

En décembre 1994, les services sociaux et à la famille de l'Alberta ont cessé d'émettre des permis aux services de garde en milieu familial et considèrent maintenant ce type de service comme du «gardiennage privé». Dans les faits, ce changement a porté de trois à six le nombre maximum d'enfants autorisés à fréquenter un service de garde en milieu familial non reconnu.

Les règlements concernant les services de garde en milieu familial «approuvées» ou «avec lesquels on a passé un contrat» n'ont pas changé et ces services de garde continuent d'être chapeautées par des agences ayant passé un contrat avec la province.

Colombie-Britannique

En réponse à la consultation communautaire qui a recommandé de faire preuve de flexibilité concernant l'âge des enfants des services de garde en milieu familial, le *Child Care Regulation* a été amendé 5 avril 1995. Actuellement, une responsable de garde en milieu familial reconnu peut s'occuper de sept enfants (plutôt que cinq) âgés de 12 ans ou moins - elle ne doit pas prendre soin de plus de cinq enfants de moins de six ans et de plus de trois enfants de moins de trois ans pas plus qu'elle ne doit s'occuper de plus d'un enfant de moins de douze mois. Ce ratio ne comprend pas ses enfants.

Manitoba

La Family Day Care Association of Manitoba a soumis le 12 février 1996 au ministre des Services à la famille une proposition pour la formation obligatoire des responsables de garde en milieu familial reconnu et de la garde en milieu familial reconnu pour groupe.

Une responsable de garde en milieu familial peut s'occuper de huit enfants au maximum dont cinq au plus sont d'âge préscolaire et trois au maximum sont des poupons (moins de deux ans). Ces ratios ne comprennent pas les enfants de la responsable.

Les services de garde pour groupe en milieu familial peuvent accueillir de huit à douze enfants de moins de douze ans dont s'occupent deux intervenantes dans une maison privée. Le groupe ne doit pas comprendre plus de trois poupons de moins de deux ans (y compris les enfants de la responsable).

Île-du-Prince-Édouard

La responsable de garde familial reconnu doit terminer avec succès une unité en éducation permanente avant d'obtenir un permis. Elle doit en outre suivre trente heures de formation pour chaque période de trois ans.

Nouvelle-Écosse

Une agence de garde en milieu familial reconnu ou un programme satellite de garde en milieu familial reconnu approuve les garderies.

Le service de garde en milieu familial reconnu peut accueillir huit enfants d'âge scolaire au maximum **ou** six enfants d'âges variés. Le ratio pour ces derniers est de cinq enfants de moins de cinq ans; quatre enfants de moins de quatre ans; trois enfants de moins de trois ans; deux enfants de moins de deux ans ou un enfant de moins d'un an. Les enfants de la responsable sont compris dans ces nombres.

Toutes les agences de garde en milieu familial doivent embaucher une directrice ayant une formation en éducation de la petite enfance. Une telle agence doit offrir un maximum de dix ateliers par an. Les responsables associées à l'agence doivent participer à au moins quatre de ces ateliers.

Un programme satellite de garde en milieu familial fonctionne en vertu d'un permis émis à une garderie sans but lucratif offrant des services toute la journée. Le conseil d'administration doit avoir un comité de garde en milieu familial.

LES SERVICES DE GARDE EN MILIEU FAMILIAL

Québec

Il n'est pas nécessaire pour une responsable de garde en milieu familial de détenir un permis pour offrir des services à un maximum de six enfants (y compris les siens).

Si son service de garde est reconnu auprès d'une agence, la responsable de garde en milieu familial peut offrir des services à six enfants au maximum (y compris les siens), à condition de ne pas en avoir plus de deux âgés de moins de 18 mois. La responsable peut prendre soin de neuf enfants au maximum (y compris les siens), à condition qu'il n'y en ait pas plus de quatre de moins de 18 mois et qu'une adjointe adulte travaille avec elle.

Nouveau-Brunswick

Dans un service de garde en milieu familial reconnu, une responsable seule peut prendre soin de trois poupons au maximum **ou** de cinq enfants au maximum âgés de deux à cinq ans **ou** d'un maximum de neuf enfants entre six et douze ans **ou** encore d'un maximum de six enfants d'âges variés. Les enfants de la responsable font partie de ces nombres. ◆

Préparée par Jennifer Murphy Hupé, agente à l'information auprès de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance et éducatrice de la petite enfance.

Un jour dans la vie d'une responsable de garde en milieu familial

par Carol Hoffard

6 h 30

Je me suis levée deux fois pendant la nuit pour m'occuper de mon fils qui pousse des dents. Mon réveil vient de sonner, donc je dois me lever.

Je me traine difficilement dans la salle de bain pour faire ma toilette et m'habiller sans faire de bruit pour ne pas réveiller les membres de ma famille. À 6 h 45, je descends. J'attends que mon café soit prêt et que les enfants arrivent.

LES SERVICES DE GARDE EN MILIEU FAMILIAL

7 h

Amy, 4 ans et Aaron, six ans, arrivent. Pendant que je les aide à enlever leurs manteaux d'hiver et leurs bottes, la maman me dit qu'Amy est un peu grincheuse — elle a vomi sans raison la nuit dernière, mais ça va maintenant... SINCÈREMENT! J'installe les enfants et je m'en vais réveiller ma fille, Sarah, 10 ans. Je dois recommencer à 7 h 20 et à 7 h 30. Elle aime tous les autres enfants et m'apporte un précieux concours, mais il faut pratiquement de la dynamite pour la tirer du lit les matins.

7 h 35

Je suis enfin complètement réveillée et les enfants sont en train de prendre leur petit déjeuner au moment où Michel arrive. Pendant que sa mère me demande de M'ASSURER qu'il porte son chapeau pour aller à l'école, j'entends Taylor, mon fils de 13 mois, en train de se réveiller. Il veut venir en bas et TOUT DE SUITE! Étant donné que mon mari est sous la douche, c'est moi qui doit aller le chercher. Je dis un au revoir rapide à la mère de Michel, cours en haut chercher Taylor (il est tout mouillé). Je prends quelques vêtements propres, je retourne au pas de course en bas et je le change tout en demandant à Aaron de cesser de frapper sa soeur à l'oreille.

8 h 30

Erica, deux ans, arrive au moment où je suis en train d'aider Aaron et Michel à mettre leurs manteaux d'hiver et leurs bottes, de chercher les sacs à dos et les casse-croûte pour la récréation. Son père a la surprenante idée de penser que le temps est propice pour m'expliquer en détail qu'Erica est enrhumée, que son sirop contre la toux doit être gardé au froid et qu'elle a besoin d'en prendre à midi et à 16 h. Pendant qu'il me raconte tout ça, mon enfant fait, comme à tous les jours, sa danse «de poupon fou de joie qui s'excite» à la vue d'Erica. Il pense qu'elle est sa petite amie — il ne fait que l'embrasser et la suivre tout le temps.

8 h 50

Les enfants qui doivent aller à l'école sont déjà partis. Mon mari a regagné son travail. Tout le monde a mangé, s'est habillé et nous sommes vraiment prêts à commencer la journée. Je fais enfiler leurs habits de neige et bottes à Taylor, Erica et Amy, placent les deux plus jeunes dans le traineau et on se dirige vers le terrain de jeu. Une moitié de pâté de maisons plus tard, le nez des enfants commencent à couler et Amy a besoin d'aller à la toilette. Avec neuf ans d'expérience, vous penseriez que j'aurais pu prévoir cela avant qu'on ne quitte la maison! Bref, après avoir fait un petit tour à la maison, notre visite au parc se révèle très amusante. Nous faisons un bonhomme de neige et des anges dans la neige et attrapons des flocons sur nos langues. À 11 h, nous sommes de retour à la maison pour changer les couches, boire et raconter une histoire. Erica veut qu'on lise le même livre pour la millionième fois.

11 h 30

Les enfants se sont installés avec leurs crayons et leurs livres à colorier pendant que je prépare le déjeuner. Une vérification rapide me permet de constater qu'il y a encore des nez qui coulent et que mon fils est en train de se rendre en Chine en creusant dans le terreau de mon figuier. Je distribue des mouchoirs, lave les mains de mon fils, passe rapidement l'aspirateur et retourne préparer le déjeuner.

11 h 55

Sarah, Aaron et Michel reviennent de l'école avec de l'énergie à revendre et de l'air froid. Angela, quatre ans, qui fréquente la prématernelle, arrive pour l'après-midi. Je place les sept enfants autour de la table, distribue les sandwiches au fromage fondu, la soupe aux tomates, les tranches de concombre et verse des demi-verres de lait (parce que c'est tout ce que je veux

nettoyer). Puis, je discute avec Aaron pour savoir pourquoi il déteste soudainement le fromage qui était jusqu'à maintenant sa nourriture préférée. Il me dit que c'est parce que son meilleur ami, Paul, est «cool» et déteste le fromage.

Je réponds au coup de téléphone de la mère d'Erica qui s'ennuie de sa fille et estime que l'heure du déjeuner serait idéale pour lui parler (NON!). Elle me rappelle de donner le sirop contre la toux à Erica, alors j'imagine que c'est bien qu'elle ait téléphoné.

Je retourne à la salle à manger juste à temps pour mettre fin à une lance-bouffe. J'enlève le fromage des cheveux de mon fils et j'envoie les enfants (chacun à son tour) se brosser les dents. C'est à ce moment que je découvre qu'Erica, à qui on apprend à être propre, a fait un dégât dans son pantalon pendant qu'elle était assise sur la chaise nouvellement rembourrée de la salle à manger.

Parfois, je me sens comme une sergente instructrice. (Dépose ça! Enlève ton doigt de là s'il-te-plait! Tu fais mal au chat! Viens-ici! Qu'est-ce qui est arrivé? Il a fait QUOI?)

12 h 45

Trois enfants sont retournés à l'école et je suis maintenant avec T ylor, Amy, Erica et Angela. Pendant que je lave les plats du déjeuner, trois choses se passent : des nez commencent à couler; le représentant d'une compagnie de téléphone interurbain cogne à la porte et tarde à partir; en outre, les quatre enfants décident qu'il leur faut s'asseoir sur la chaise jaune — pas la bleue ou la rouge, seulement la jaune. Je les sépare et fais un tirage au sort pour la chaise. Je mets une musique de Raffi et retourne finir la vaisselle.

La vaisselle finie, Angela annonce joyeusement que mon enfant sent mauvais. Nous montons à l'étage pour changer la couche et je me rends compte jusqu'à quel point il sentait «mauvais». La situation nécessite vraiment un bain, mais je ne peux pas laisser les autres enfants seuls pendant aussi longtemps et ma salle de bain n'est pas assez grande pour cinq personnes. Bref, on va devoir se contenter d'un nettoyage rapide.

J'entends un bang, puis des pleurs. Amy, ayant pris le sofa pour une trampoline, tombe et se cogne la tête contre la table de salon. Il n'y a pas de sang, mais voilà qu'apparaît «la bosse des bosses». Tous les enfants pleurent parce qu'Amy pleure. Je calme tous et chacun et je m'occupe du pauvre petit front d'Amy. Tous les enfants se rassemblent pour la réconforter et sympathiser avec elle. Son diachylon devient un badge d'honneur et de courage.

14 h

Taylor et Erica font la sieste. Amy, qui a été cajolée et consolée, ne fait plus que renifler de temps en temps. Angela veut faire du fondant au chocolat pour notre séance de cuisine hebdomadaire. C'est ce que nous faisons.

15 h 30

Sarah, Michel et Aaron sont de retour à la maison. Ils s'en vont dans la cour arrière avec Angela pour construire «le plus beau fort de neige du monde» pendant que je prépare Amy à partir chez elle. À 16 h 15, la maman d'Amy et Aaron arrive. Je lui donne des explications sur la bosse que sa fille a sur le front et je vais chercher Aaron dans la cour. Il pleure parce que le fort n'est pas encore terminé, alors je lui rappelle qu'il pourra le finir le lendemain. Amy me donne une grande caresse et me dit au revoir.

16 h 30

Le père de Michel arrive. Ce dernier montre fièrement à son père qu'il porte son chapeau. Son père me dit qu'il ne pourra pas me régler les frais de garde avant la semaine prochaine parce qu'il doit payer une facture inattendue — et espère que cela ne me fait rien. Cependant, il me dore la pilule en me disant à quel point sa famille et lui-même apprécient le travail que je fais pour eux.

16 h 50

C'est le temps pour Angela de partir. Elle partage un morceau de fondant avec sa maman et me crie «À demain» en sortant. Erica décide de m'aider à préparer le souper pour ma famille. Elle se lave les mains, met un tablier et grimpe sur l'escabeau de la cuisine. Nous coupons joyeusement des côtelettes de porc quand son père téléphone pour annoncer qu'il est pris dans une réunion et sera un peu en retard. Erica se met à pleurer parce que son papa a raccroché le téléphone sans la saluer.

18 h 15

Le papa d'Erica arrive à la course. Comme tous les jours, mon fils fait sa danse de «poupon malheureux qui pleure» parce que sa petite amie s'en va. En sortant, Erica lui crie «t'aime» et son père lance «Vous m'avez sauvé la vie!».

Je ferme la porte en ruminant. Pendant la journée, j'ai été camarade de jeu, infirmière, concierge, cuisinière, diététicienne, arbitre, agente de police, essuyeuse officielle de nez et changeuse de couche en résidence. J'ai montré aux enfants les bonnes manières, le partage, la coopération et la créativité. Nous avons fait des bonshommes de neige, des anges dans la neige et préparé du fondant. Nous avons lu nos histoires favorites. Michel n'a pas oublié de porter son chapeau. Aaron s'est souvenu qu'il aime le fromage (peut-être que Paul n'est pas si «cool»), personne n'a renversé sa boisson et le «fort de neige le plus beau au monde» est dans la cour.

J'ai travaillé 11 h 15 en tout avec ces enfants aujourd'hui pour un salaire de 69,65 $. Je suis épuisée, mais je dois finir de préparer le souper, laver la vaisselle, faire la lessive, passer l'aspirateur, épousseter, nettoyer la salle de bain et le plancher ce soir — et trouver du «temps de qualité» à consacrer à mon mari et à mes enfants. Je fais un sourire fatigué... je sais qu'ils vont m'aider à faire le ménage. Je sais aussi que j'aime mon travail et que je ne le laisserais pas pour tout l'or du monde. J'ai même hâte de recommencer demain. En fait je recommencerai, parce que je suis une responsable de garde en milieu familial. ◆

Carol Hoffard est fondatrice et rédactrice de Home Child Care Provider Network, Inc. Elle est aussi présidente du Waterloo Regional Child Care Advisory Committee à Waterloo, Ontario.

LES SERVICES DE GARDE EN MILIEU FAMILIAL

Le rôle de la visiteuse à domicile

par Pam Waddington

Les agences de garde en milieu familial reconnu embauchent des visiteuses à domicile depuis 25 ans en Ontario. Les visiteuses recrutent et supervisent jusqu'à 25 responsables qui prennent soin chez-elles d'un maximum de cinq enfants de moins de dix ans. Les enfants sont placés par les visiteuses qui fournissent une supervision et un soutien continus en vertu des dispositions de la *Loi sur les garderies*. «Garde d'enfants supervisée en résidence privée» est le nom officiel du programme. De nombreuses visiteuses à domicile sont maintenant appelées des conseillères ou des consultantes des services de garde en milieu familial.

Services à l'enfance Andrew Fleck a lancé son programme de garde en milieu familial en 1969. Dès le début, notre approche à l'embauche des visiteuses à domicile a été cohérente. Nous estimons qu'une équipe de personnes issues de différents milieux (par exemple, travail social, enseignement, soins infirmiers et éducation de la petite enfance) fonctionne bien. Le partage d'idées et d'information est précieux, mais la majorité du travail se fait de façon individuelle. Chaque visiteuse à domicile agit comme écoutante, enseignante, conseillère, inspectrice, modèle à émuler et personne-ressources pour un groupe de responsables. Inévitablement, des relations étroites mais professionnelles se tissent, et c'est là que réside la clé du succès du programme.

Le rôle de la visiteuse à domicile est très varié. Ce travail est extrêmement revalorisant et exige beaucoup d'énergie, de maturité affective et d'empathie ainsi qu'une profonde connaissance de domaines comme le développement de l'enfant, l'amélioration du comportement et les services sociaux. Les visiteuses à domicile doivent surtout être capables de communiquer efficacement avec les parents, les responsables de garde en milieu familial, les enfants et la communauté en général.

La principale tâche de la visiteuse à domicile est de recruter des responsables convenables. En cette période de chômage élevé, les demandes postales sont nombreuses et un petit pourcentage de ces candidates seront choisies. La visiteuse à domicile commence par téléphoner à une candidate dans un secteur où les services sont requis et organise ensuite une «évaluation du foyer». Après une inspection attentive du domicile, la visiteuse pourrait demander que l'on améliore quelque peu les normes de sécurité ou suggérer une meilleure utilisation de l'espace. Si la propreté ou la sensibilisation à la sécurité est en-deçà des normes, l'étude à domicile s'arrête là.

ANDREW FLECK CHILD CARE SERVICES

Chaque candidate doit être présélectionnée. On se renseigne sur tous les membres de la maisonnée auprès de la police et de la Société d'aide à l'enfance. On exige aussi un rapport médical satisfaisant et trois références personnelles.

La visiteuse à domicile évalue s'il s'agit de la personne indiquée pour ce travail en apprenant à la connaître. Aime-t-elle vraiment les jeunes enfants? Cette personne offrira-t-elle des soins chaleureux et stimulants qui répondent aux besoins des enfants? Pourra-t-elle bien collaborer avec les parents et Andrew Fleck? La visiteuse à domicile consulte sa directrice à l'agence pour assurer la cohérence des normes.

Une fois l'étude à domicile terminée et que la responsable est approuvée, la visiteuse à domicile organise une réunion entre la responsable et une famille ayant besoin de services de garde. Cet «appariement» se fait avec soin en tenant compte du milieu de vie, des styles de parentage, du nombre d'heures de services de garde requis, des enfants faisant déjà partie du groupe et de questions pratiques comme le ramassage par autobus scolaire. Quand la famille et la responsable sont à l'aise les uns avec les autres, le placement est conclu.

Il incombe à la visiteuse à domicile de vérifier que toutes les exigences légales sont respectées. Par exemple, citons l'autorisation parentale pour un traitement médical d'urgence, un parc ou une couchette sécuritaire où le poupon peut dormir, une entente concernant les limites extérieures pour le jeu des enfants d'âge scolaire. On effectue tous les trois mois une inspection de sécurité de la maison et une révision de toutes les exigences. À l'occasion de ce contrôle surprise trimestriel, on discutera aussi de la gestion du comportement et de la nécessité de se procurer de nouveaux jouets ou équipements.

Une fois la maison approuvée et ouverte officiellement avec le placement d'un enfant, la visiteuse à domicile fait des visites prévues ou impromptues au moins une fois par mois. Son rôle est d'évaluer, de suggérer, d'encourager, de superviser, de contribuer à la résolution de problèmes et d'aider la responsable à améliorer ses compétences pour qu'elle soit aussi autonome que possible. Les responsables offrent des services d'une qualité dépassant les normes après avoir assimilé les règlements et leur importance. Un partenariat solide entre la responsable, le parent et la visiteuse constitue la base d'un service de garde en milieu familial reconnu qui connaît du succès.

La communication avec les parents est aussi un facteur clé. La responsable et le parent interagissent habituellement deux fois par jour. La visiteuse qui téléphone aux parents à l'occasion peut également aider les responsables à communiquer avec les parents d'une façon professionnelle en mettant l'accent sur les besoins de l'enfant. Le parent ou la responsable peut demander l'intervention de la visiteuse à domicile

LES SERVICES DE GARDE EN MILIEU FAMILIAL

pour, par exemple, clarifier un malentendu ou obtenir de l'aide concernant un problème plus sérieux. Une attention précoce accordée à des questions susceptibles de poser des difficultés pourrait éviter des problèmes courants. Nos placements ont tendance à durer longtemps. L'enfant profite d'une relation stable, chaleureuse et à long terme entre la responsable et sa famille.

La visiteuse à domicile aide la responsable à développer ses compétences par le biais du téléphone ou des visites. Les visites à domicile sont de merveilleuses occasions pour la formation informelle et fournir un modèle à émuler, par exemple, s'asseoir avec un livre, réorienter un enfant trop enthousiaste ou faire du bricolage créatif avec les enfants plus âgés.

Les 180 responsables d'Andrew Fleck reçoivent aussi une formation formelle de visiteuses professionnelles et d'autres professionnelles. Au cours des cinq dernières années, on a créé un programme de base. Des groupes de 15 à 20 responsables prennent une série de cours de quatre soirs chacun sur les thèmes suivants : la santé, la sécurité et la nutrition; le développement de l'enfant et l'importance du jeu; et, la communication. Un cours de deux semaines est aussi offert sur la prévention de la violence faite aux enfants. Des équipes de visiteuses à domicile élaborent, rédigent et enseignent ces cours pertinents au travail quotidien des responsables. Un cours en premiers soins et en RCR est obligatoire pour toutes les responsables.

Les visiteuses à domicile organisent aussi des ateliers une fois par mois sur divers sujets comme : comment prendre soin de son dos; la musique et le mouvement; la gestion du comportement. En outre, les responsables reçoivent un bulletin mensuel contenant de l'information et des ressources.

Les groupes de jeu pour enfants d'âge préscolaire sont devenus un élément important du programme Andrew Fleck. Encouragées par le succès de notre Centre de ressources, les visiteuses à domicile ont participé à la création et à l'animation de plusieurs groupes de jeu de quartier. Après avoir négocié l'utilisation d'espace avec des organisations comme des centres communautaires, des églises et des écoles, elles équipent les groupes de jeu et trouvent souvent du personnel. Les responsables et les parents apprécient les possibilités d'apprentissage pour les enfants et d'interaction sociale pour les adultes. Les groupes de jeu donnent aussi l'occasion aux visiteuses à domicile d'observer les enfants dans un milieu différent de celui de la responsable. Dans ce milieu extrêmement stimulant, des techniques appropriées de gestion du comportement peuvent être encouragées et aider de nombreux enfants à faire de grands progrès développementaux.

Si l'enfant montre des signes de difficultés sérieuses, la visiteuse à domicile peut communiquer avec les parents et référer la famille à des professionnels. Un psychologue consultant ou un orthophoniste vient sur les lieux du groupe de jeu pour observer un enfant.

Nous estimons que les groupes de jeu et les ludothèques font partie intégrante de notre programme de formation et de développement. Les visiteuses à domicile invitent les nouvelles responsables à participer à ces groupes et à fréquenter les ludothèques pour réduire leur isolement possible, surtout pendant les longs hivers d'Ottawa. Chaque année, nous organisons un dîner d'appréciation des responsables de garde en milieu familial en février et des activités spéciales, par exemple des spectacles, du bricolage ou des excursions pendant les congés de Noël et de mars.

Selon notre expérience, les responsables ayant participé à des cours ou à des groupes de jeu sont plus engagées envers leur profession et elles améliorent la qualité de leurs services. La formation en groupe est une addition précieuse et rentable à la formation individuelle et à domicile fournie par les visiteuses. À Andrew Fleck, le programme de base et les groupes de jeu ont considérablement élargi le rôle des visiteuses à domicile.

Le gouvernement de l'Ontario passe actuellement en revue tout le système de la garde à l'enfance. Nous espérons que leurs plans futurs pour la garde en milieu familial comprendront certaines des idées créées par le personnel des Services à l'enfance Andrew Fleck et d'autres agences de garde en milieu familial. ◆

Pam Waddington est coordonnatrice du programme de garde en milieu familial auprès des Services à l'enfance Andrew Fleck.

LES SERVICES DE GARDE EN MILIEU FAMILIAL

L'art de communiquer avec les parents

par Monique Barnes

Ramona vient tout juste de saluer Pierre et ses parents. Elle ferme la porte, assaillie de doutes : «Les parents de Pierre ont semblé blesser quand je leur ai signalé que son comportement agressif m'inquiétait. J'espère que je pourrai les convaincre de quelque façon de collaborer avec moi à cet égard et qu'ils ne penseront pas que je manque tout simplement de patience ou de compréhension.»

À l'instar de Ramona, toutes les intervenantes en services de garde ont parfois eu des sentiments d'anxiété et d'incertitude face aux problèmes qui surviennent. Une partie importante de votre travail d'intervenante en garderie consiste à établir et à maintenir des relations de travail positives et productives avec votre clientèle. À partir de la journée de l'entrevue préalable à l'inscription jusqu'à la dernière journée de garde, votre capacité à communiquer efficacement avec les parents et à travailler ensemble influera considérablement sur la tranquillité des parents, votre satisfaction professionnelle et surtout sur le bien-être des enfants à votre charge.

Apprendre à se connaître

La période la plus difficile, mais aussi la plus importante dans la relation parent-intervenante, est celle où ils apprennent à se connaître. C'est la base même de votre collaboration. Il n'est donc pas surprenant de constater que cette étape est la plus longue et, à vrai dire, exige le plus d'effort. Cependant, quand vous investissez temps et énergie dans le premier stade de la relation parent-intervenante, il est beaucoup plus facile de la maintenir et de l'améliorer par la suite.

Source: Home Child Care: A Caregiver's Guide, Lee Dunster, 1994

«Nous vous avons écrit quelques notes... »

Énoncé de principe sur la garde à l'enfance

Avant même de chercher des clients ou de passer une annonce pour remplir une autre place de garde, faites une auto-évaluation honnête; déterminez vos forces, vos faiblesses, vos opinions et vos pratiques; définissez le genre de services de garde que vous désirez fournir. Vous pourriez élaborer un énoncé de principe sur la garde à l'enfance comprenant les éléments suivants :

- une courte biographie exposant votre expérience, votre formation et vos qualités en matière de garde à l'enfance;
- une description de votre philosophie relative à l'éducation des enfants (par exemple, «Je crois que les enfants se développent bien dans un milieu où on les encourage à respecter et à prendre soin d'eux-mêmes et des autres, où on stimule leur désir de connaître notre monde et où on apprécie la gaieté»);
- vos lignes directrices concernant les questions sanitaires, par exemple, les situations où un enfant est trop malade pour fréquenter la garderie;
- vos opinions concernant les repas, la planification de menus, l'orientation infantile, les siestes et les périodes de repos;
- une liste de vos références personnelles;
- toute autre question que vous estimez importante.

Contrairement au contrat ou à l'accord rédigé entre le parent et l'intervenante en services de garde, cet énoncé de principe reflète tout simplement vos opinions et vos pratiques. Ces renseignements constituent un excellent outil pour aider les clients potentiels à vous connaître.

Accord ou contrat écrit

Un autre important outil gagne en popularité, particulièrement dans les services de garde en milieu familial : l'accord ou le contrat rédigé entre les parents et l'intervenante en services de garde. De tels contrats décrivent normalement l'entente concernant les services de garde et contiennent des informations comme :

- les jours et les heures où les services de garde sont fournis;
- le taux et la fréquence des paiements;
- les dispositions concernant le paiement des heures de garde supplémentaires;
- les dispositions relatives à l'absence de l'enfant ou l'impossibilité pour l'intervenante de fournir des services de garde;
- les dispositions liées aux congés — y compris les jours fériés, les vacances du client et de l'intervenante;
- les dispositions concernant la(les) personne(s) autorisée(s) à venir chercher l'enfant au service de garde;
- les dispositions relatives aux modalités de l'accord et à sa résiliation.

Votre énoncé de principe et l'accord écrit vous guideront, ainsi que les parents, dans la prochaine étape importante : l'entrevue.

L'entrevue

Les premières impressions sont toujours importantes. Il est crucial pour vous et les clients potentiels de partager le plus d'informations possibles concernant vos besoins et services. Comme intervenante en services de garde, vous êtes susceptible d'avoir beaucoup plus d'expérience avec ce genre d'entrevue que les parents. Par conséquent, il vous incombe de mettre les parents à l'aise et de mener l'entrevue pour vous assurer que l'on traite de toutes les questions importantes, entre autres :

- visite guidée de votre domicile, particulièrement les endroits où les enfants mangent, dorment et jouent (les aires de jeux intérieures et extérieures), une discussion concernant les personnes qui seront en contact avec les enfants quand ils sont dans votre foyer (par ex., des membres de la parenté vivant avec vous);
- information sur les enfants dont vous vous occupez à l'heure actuelle (nombre, âges, s'ils sont les vôtres, etc.);
- une discussion concernant vos routines quotidiennes, y compris la planification des menus et des repas, les activités et les sorties typiques;
- heures et jours où les parents ont besoin de services de garde;
- information concernant l'enfant (par ex., âge, sexe, besoins spéciaux, problèmes sanitaires (comme les

Source: Home Child Care: A Caregiver's Guide, Lee Dunster, 1994

«Si seulement je pouvais habituer les parents à enlever leurs bottes... »

allergies), la personnalité, les frères et les soeurs, les préférences et les aversions en termes d'activités et de nourriture, le genre et le succès des arrangements de garde antérieurs, la structure familiale et autres informations pertinentes;

- sujets couverts dans votre énoncé de principes;
- information comprise dans votre accord écrit.

On apprend à mieux vous connaître

Si l'entrevue est satisfaisante et que l'enfant commence à fréquenter vos services de garde, les parents apprendront à vous connaître à un autre niveau. Pour passer avec succès les premiers jours de garde, il faut accorder une attention particulière aux besoins de l'enfant et des parents/clients. Les parents chercheront à s'assurer auprès de vous que leur enfant s'adapte bien à son nouveau milieu. Voici certaines lignes directrices positives pour les intervenantes en garderie :

- Ayez l'esprit ouvert et ne portez pas de jugement. Il peut être très traumatisant au plan émotionnel de laisser un enfant avec une nouvelle intervenante, surtout quand il s'agit de la première fois qu'on le fait garder. Vous constaterez peut-être que des parents ne se comportent pas comme d'habitude (ils jettent un coup d'oeil par la fenêtre ou vous appellent toutes les vingt minutes). Soyez patiente et compréhensive, cela passera.
- Soyez honnête sur la façon dont l'enfant s'adapte. Par exemple, «Le bébé a pleuré presque toute la journée, mais c'est souvent le cas à ce stade et je suis certaine qu'il s'adaptera», ou «Il a passé une très bonne journée. Il était à l'aise dix minutes après votre départ.»
- Rassurez les parents sur la façon dont vous réglez les problèmes. Par exemple, «Demain, je vais essayer de le garder plus souvent près de moi en le mettant dans le porte-bébé. Je pense qu'il se sentira plus en sécurité.»
- Partagez de l'information avec les parents sur les activités de la journée et sur la réaction de leur enfant. Par exemple, «Michelle a bien participé à l'activité en cercle ce matin. Je crois sincèrement qu'elle commence à se sentir à l'aise avec nous.»
- Souriez et soyez positive. Dites aux parents ce qui va bien.

Une fois les premiers jours passés, il est temps de passer à l'étape suivante.

On apprend à vous connaître complètement

La lune de miel est terminée et les efforts supplémentaires déployés au début par les parents et les intervenantes en garderie commencent à s'estomper. Il importe pour vous d'avoir des stratégies pour stimuler la participation et l'intérêt des parents à l'égard des activités de la garderie. Vous améliorerez ainsi la confiance acquise par les parents au début, leur inculquerez un sentiment d'appartenance partagée en plus de leur assurer une place dans les arrangements de garde de leur enfant. Voici quelques façons d'encourager la participation des parents :

- Rendez votre domicile et vous-même disponibles aux parents pendant la journée.
- Prenez le temps de partager quelques mots avec les parents au début et à la fin de chaque journée. Tenez-vous mutuellement au courant de la santé et des routines de l'enfant ainsi que de tout événement majeur le concernant.
- Organisez régulièrement des réunions avec les parents pour discuter des arrangements de garde et du développement de l'enfant. Vous voudrez peut-être rencontrer les parents tous les trois mois pendant la première année de l'enfant à la garderie. Quand vous vous occupez d'un enfant depuis un bon bout de temps, planifiez une entrevue tous les six mois. Informez les parents que vous serez disponible toutes les fois qu'ils voudront fixer un rendez vous.
- Demandez aux parents de faire des suggestions pour les activités et les excursions en plus de les inviter à participer quand ils le peuvent.
- Demandez aux parents d'apporter des articles recyclables comme des boîtes à oeufs, les cylindres en carton et d'autres articles intéressants que les enfants peuvent utiliser pour le bricolage.

Source: Home Child Care: A Caregiver's Guide. Lee Dunster 1994

«Je sais qu'il est prêt à être propre. Je ne lui ai même pas mis de couche ce matin!»

- Songez à lancer un projet de groupe quand vous faites quelque chose de vraiment spécial pour améliorer vos installations, par exemple, quand vous décidez d'installer un nouvel ensemble de balançoire, de remplacer le vieux tapis ou d'appliquer une couche de peinture dans la salle de jeux.
- Prenez une photo des enfants pendant les activités. Donnez-en une copie aux parents ou mettez un album de photos en garderie à la disposition de ces derniers.
- Commencez des traditions que votre famille «en garderie» et vous anticiperez avec plaisir, par exemple, une pièce de théâtre, un pique-nique l'été ou une promenade en traîneau l'hiver.
- Organisez de temps en temps, pour vous et les parents de la garderie, une activité pour adultes seulement comme un dîner au restaurant, une soirée de quilles ou un échange de biscuits.

Des problèmes peuvent survenir même avec la meilleure planification et dans le cadre de relations très ouvertes. En services de garde, beaucoup des problèmes concernent l'aspect «affaires» de la fourniture de services de garde plutôt que les soins fournis, en tant que tels : par exemple, le fait de venir chercher les enfants tard, de ne pas payer les frais de garde à temps et

LES SERVICES DE GARDE EN MILIEU FAMILIAL

d'amener des enfants malades à la garderie. Ces genres de problèmes devraient être faciles à régler même s'ils peuvent être frustrants. Que votre entente avec les parents soit écrite ou verbale, un rappel des conditions devraient suffire. Les parents devraient normalement respecter l'accord après se l'être fait tout simplement rappeler. Si cela ne fonctionne pas, il faut faire preuve de plus de fermeté. Il faut régler les petits problèmes au fur et à mesure avant qu'ils ne deviennent gros.

Les différences d'opinion concernant le développement de l'enfant ou son comportement peuvent être plus difficiles à régler. Ce genre de problème exige, de part et d'autre, une volonté d'écouter avec l'esprit ouvert les opinions de l'autre et de trouver ensemble une solution dans le meilleur intérêt de l'enfant. Dans le cas d'un différend majeur, faites votre recherche. Obtenez de l'information détaillée, parlez à quelqu'un dont vous respectez l'opinion et partagez l'information avec les parents. Trouvez une solution ensemble.

LES SERVICES DE GARDE EN MILIEU FAMILIAL

Le meilleur intérêt de l'enfant doit primer dans toute résolution de conflit et les deux parties devront parfois se le rappeler. Si vous avez posé les bases — développé et maintenu de bonnes relations avec les familles — la résolution de problèmes pourrait devenir un processus qui vous permettra de mieux travailler ensemble dans un esprit de partage.

Rappelez-vous que l'empathie, le respect mutuel, le fait de remplir vos responsabilités l'un envers l'autre de même que votre préoccupation et intérêt partagés pour l'enfant sont, en réalité, les pierres angulaires d'un arrangement de garde solide, durable et de qualité. ◆

Monique Barnes est responsable de garde en milieu familial, une éducatrice de la petite enfance et coordonnatrice du programme de formation en garde à l'enfance en milieu familial au Collège Algonquin à Ottawa.

Les responsabilités du parent et de la responsable de garde en milieu familial

Responsabilités de la responsable envers les enfants

La responsable doit :

- fournir des soins appropriés aux enfants (milieu sécuritaire, repas nutritifs, bonne période de repos, temps passé en plein air, activités et stimulation adéquates, environnement chaleureux);
- adopter des méthodes positives en orientation infantile (aucune punition corporelle, ne pas refuser de fournir les nécessités, ne pas humilier ou ridiculiser).

Responsabilités de la responsable envers les parents

La responsable doit :

- informer les parents sur le genre de soins fournis à l'enfant et sur les choses qui leur importent;
- être disponible pour les parents qui veulent discuter de tout aspect de l'arrangement de garde;
- informer les parents aussitôt que possible concernant les vacances ou les absences inattendues (maladie ou urgence familiale) et faire des arrangements de rechange si convenu dans l'accord;
- parler directement aux parents des problèmes ou préoccupations qui concernent les services;
- tenir confidentielle l'information recueillie sur les familles clientes;
- avertir les parents de toute augmentation des frais de garde un mois à l'avance;
- rendre compte aux parents de tout changement ou événement dans le foyer de garde qui pourrait influer sur les enfants, par exemple, l'arrivée d'un nouvel enfant;
- délivrer aux parents un reçu pour tous les frais de garde;
- informer les parents, dans les délais prévus, que vous désirez mettre fin aux services de garde;
- ne pas oublier de dire «merci» parce que les parents sont aussi des personnes.

Responsabilités du parent envers les enfants

Un parent doit :

- habiller les enfants selon la température;
- garder les enfants à la maison ou prendre des dispositions de rechange quand ils sont trop malades pour venir à la garderie;
- veiller à ce que les enfants soient bien reposés et nourris avant d'arriver à la garderie;
- fournir, au besoin, les articles sur lesquels vous vous êtes entendus (vêtements, couches, nourriture pour poupon).

Responsabilités du parent envers la responsable

Un parent doit :

- dire à la responsable ce qu'il recherche chez la personne qui prendra soin de son enfant et les choses qui lui sont importantes;
- tenir la responsable au courant de tout changement concernant la personne à contacter en cas d'urgence et les numéros de téléphone au travail;
- déposer ou venir chercher son enfant à l'heure et avertir la responsable s'il prévoit venir 15 minutes plus tôt ou plus tard.
- informer la responsable aussitôt que possible de toute absence prévue ou imprévue de l'enfant;
- prendre des arrangements de garde de rechange pendant l'absence de la responsable, si convenu dans l'entente;
- payer les frais de garde sans délai;
- parler directement à la responsable des problèmes ou préoccupations qui concernent les services de garde offerts;
- avertir la responsable de tout changement ou événement dans la vie familiale qui pourrait influer sur le bien-être ou le comportement de l'enfant;
- informer la responsable, dans les délais prévus, que vous désirez mettre fin aux services de garde;
- ne pas oublier de dire «merci» parce que la responsable est aussi une personne.

*Tiré de **Home Child Care: A Caregiver's Guide** (1994) par Lee Dunster*

La garde d'enfants au Yukon

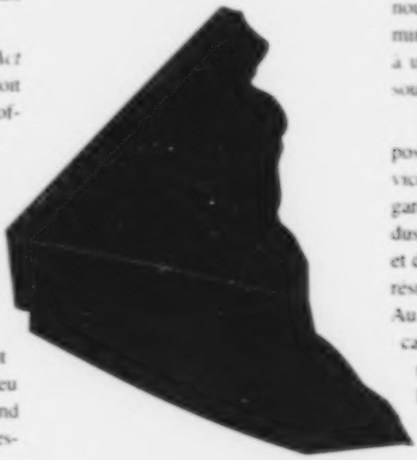
par Debbie Mauch, Mo Caley, Carol Oberg et Lesley Gardiner

L'unité de services de garde d'enfants du ministère de la Santé et des Services sociaux est responsable de la délivrance de permis et de la supervision des garderies au Yukon. Elle gère aussi trois programmes de financement : les subventions à la garde à l'enfance; les subventions directes de fonctionnement et les subventions de développement en immobilisations. L'unité se compose de cinq employées : une superviseure, trois coordonnatrices de la garde à l'enfance et une commis aux finances.

En vertu de la *Child Care Act* (1990), un groupe ou un individu doit détenir un permis pour garderie afin d'offrir des services à plus de trois enfants d'âge préscolaire, outre les enfants de l'intervenante. La Loi comprend trois règlements pour les trois catégories de services qu'elle définit : les garderies, les services de garde en milieu familial et les garderies pour enfants d'âge scolaire. Le nombre d'enfants pouvant fréquenter des services de garde en milieu familial est déterminé par la loi et dépend de l'âge des enfants. Les enfants de la responsable font partie du nombre fixé. Les ratios et la taille des groupes des garderies sont indiqués dans les règlements.

Au Yukon, une intervenante peut obtenir un permis même si elle ne s'occupe que d'un enfant. Une grand-mère a obtenu un permis pour s'occuper de son petit-fils et permettre à sa fille de bénéficier d'une subvention pour services de garde. Cette grand-mère prend soin d'un ou deux autres enfants à l'occasion.

Quand une garderie ou un service de garde en milieu familial obtient un permis, il y a une période «probatoire» (quatre mois à Whitehorse et six mois dans les communautés) pendant laquelle on procède à des inspections surprises toutes les quatre ou six semaines. Ainsi, l'intervenante a le temps de mettre en place des politiques et cela nous permet d'observer les services fournis aux enfants. Si toutes les exigences des règlements sont respectées, nous accordons un permis pour le reste de l'année en continuant de faire des inspections surprises tous les deux ou trois mois. On doit faire une demande de renouvellement de permis tous les ans. Au moment du renouvellement, nous exigeons que la garderie ou le service de garde en milieu familial soit inspecté par le ministère de l'Environnement et le commissaire aux in-



cendies. Tous les dossiers administratifs et toutes les politiques doivent être en place de même que les plans de programme et les objectifs pour l'année. À ce moment, les garderies doivent fournir un budget pour l'année et prouver qu'ils sont en règle auprès de Consommation et Affaires commerciales Canada. Les garderies sans but lucratif doivent aussi signaler tout changement à leurs statuts et règlements.

Le service de garde en milieu familial le plus éloigné, situé à Old Crow et dirigé par Elizabeth Kaye, s'appelle Tri Nin Tsul Zheh ou Maison des tout-petits. Cette petite communauté se trouve au nord du cercle polaire arctique à quelque 300 milles au nord de Dawson City. On ne peut s'y rendre qu'en avion Cessna ou DC4. En général, ça se passe bien. Je me rappelle cependant de la fois où un des moteurs de l'avion est tombé en panne en revenant à Whitehorse... mais c'est une autre histoire.

À Old Crow, il n'est pas inhabituel pour les enfants de se trémousser autour de la table au son d'un tambour ou d'aider à préparer la viande séchée après la chasse au caribou. On parle le gwitchin et l'anglais. Les enfants nous ont dit que les Tortues Ninja vivent aussi à Old Crow.

Les visites de supervision dans les garderies et les services de garde en milieu familial sont aussi combinées à d'autres visites communautaires. Aucune visite dans une communauté du Yukon ne serait complète sans une escale au bureau des services sociaux et de la santé, au bureau du conseil de bande des Premières nations et à celui des infirmières en santé communautaire. Il nous arrive de rencontrer le conseil d'administration de la garderie ou de participer à une réunion du personnel. On organise souvent des réunions de parents.

La consultation constitue une composante clé de notre travail auprès des services de garde en milieu familial et des garderies. Nous affichons des comptes rendus d'inspection à l'intention du personnel et des parents pour les tenir au courant des résultats de l'inspection de l'installation. Au début, le compte rendu comportait deux catégories de critères à respecter : oui et non. Après avoir testé le formulaire à l'usage et suite à la suggestion d'une responsable de garde en milieu familial, une troisième catégorie a été ajoutée : A.N. pour amélioration nécessaire. On a aussi élaboré des lignes directrices après avoir consulté la communauté de la garde à l'enfance et différents spécialistes. Par exemple, des lignes directrices sur les animaux domestiques ont été élaborées après une réunion avec les intervenantes, les hygiénistes du milieu, une vétérinaire et l'unité des services de garde d'enfants. L'ébauche a été envoyée à tous les services de garde en milieu familial et à toutes les garderies. Les lignes directrices, considérées comme un document en évolution, sont mises à jour à mesure que de nouvelles informations nous parviennent.

Les parents qui utilisent des services de garde reconnus peuvent faire une demande de subvention pour les aider à en défrayer les coûts. Les parents doivent répondre aux

critères d'admissibilité. Le montant maximum pouvant être accordé en vertu des règlements concernant les subventions pour la garde d'enfants sont de 500 $ par mois pour les enfants de moins de 18 mois et de 450 $ par mois pour ceux de plus de 18 mois. Les subventions sont payées directement aux services de garde un mois à l'avance.

Le programme de subventions directes de fonctionnement est disponible aux garderies et aux services de garde en milieu familial pour contribuer à leurs coûts d'exploitation. La subvention est accordée selon une formule qui tient compte de l'âge et du nombre d'enfants, du niveau de formation de la directrice ou de l'exploitante et du personnel ainsi que du coût de la construction des installations. Le Yukon a un niveau élevé de dépenses par tête pour la garde d'enfants. En 1995-1996, les dépenses pour chaque enfant du Yukon s'élèvent à 626,66 $. En raison de l'augmentation du nombre de places reconnues au cours de la dernière année, on a établi le 1er septembre 1995 une liste d'attente pour les nouvelles places.

Les nouveaux services de garde en milieu familial reconnus et les nouvelles garderies reconnues peuvent aussi faire une demande auprès du programme de subventions en immobilisations pour les aider à respecter les normes de santé et de sécurité. Il existe 26 garderies (796 places) et 45 (285 places) services de garde en milieu familial au Yukon. La plupart des places reconnues sont à Whitehorse, ce qui se traduit par environ 182 de ces places pour chaque millier d'enfants de 0 à 11 ans.

Le Yukon Child Care Board est nommé par le ministre de la Santé et des Services Sociaux. Le conseil a pour rôle d'encourager le développement et le soutien des services de garde d'enfants; de faire des recommandations sur des questions concernant la garde à l'enfance; de réviser les politiques, les programmes, les services ou les procédures sur des questions relatives à la garde à l'enfance; et, de faire des recommandations concernant la planification, le développement, les normes, la coordination et l'évaluation des services de garde à l'enfance au Yukon. Le conseil entend aussi les appels en vertu du *Child Care Act*.

Le programme de garde d'enfants du Yukon a connu une expansion constante au cours des quelques dernières années, tant au niveau du nombre de places de garde reconnues qu'à celui du nombre de personnes obtenant une subvention pour les services de garde. L'unité des services de garde d'enfants a pour mission d'aider les intervenantes du Yukon à fournir des services de garde de qualité et à prix raisonnable aux enfants et aux familles du Yukon. ◆

Article rédigé par Debbie Mauch, superviseure, ainsi que par Mo Cales, Carol Oberg et Lesley Gardiner, coordonnatrices de la garde à l'enfance, toutes employées auprès de l'unité de services de garde d'enfants.

MAINTENANT DISPONIBLE

Documentation sur les services de garde en milieu familial

15 $ (membre) 25 $ (non-membre)
(taxes incluses)

Paiement à l'avance ou numéro de bon de commande

Faites parvenir votre commande à la
Fédération canadienne des services de garde à l'enfance
120, av. Holland, bureau 306, Ottawa (Ontario)
K1Y 0X6
Téléc. : (613) 729-3159

INITIATIVES CRÉATRICES

Planifier le programme de votre garderie en milieu familial

par Beverly McConnell

Une garderie en milieu familial peut offrir un programme de qualité répondant aux besoins développementaux des enfants. L'élaboration et la mise en place d'un programme adapté aux enfants dont vous avez la charge exigent de la créativité et une bonne connaissance du développement de l'enfant. Un programme bien organisé stimule les enfants et facilite le déroulement de votre journée. Les parents sont rassurés de savoir que leurs enfants ont du plaisir tout en apprenant. Le présent article donne des suggestions pour planifier et évaluer le programme de votre garderie en milieu familial.

Élaboration d'un plan de programme

Un plan de programme permet de stimuler les enfants à tous les plans développementaux (cognitif, physique, affectif/social, créatif et langagier). Les activités doivent être variées pour permettre aux enfants d'avoir des périodes de jeu libre, des activités lancées par les enfants et les adultes, des jeux calmes et actifs, des activités en groupe ou individuelles, des jeux à l'intérieur et à l'extérieur. Utilisez votre plan de programme comme outil d'évaluation pour vous aider à en déterminer les forces et les faiblesses. Armée de cette information, vous pourrez adapter le programme pour répondre aux besoins des poupons comme des enfants d'âge préscolaire ou scolaire.

Un plan de programme doit fournir des suggestions pour des activités de rechange au cas où le plan original serait irréalisable. Par exemple, une excursion au parc annulée en raison de la température pourrait être remplacée par un pique-nique à l'intérieur au cours duquel il y aurait des activités spéciales organisées par les enfants. Même si les enfants pourraient être déçus au départ de ne pas aller au parc, votre plan de rechange pourrait se révéler encore plus amusant!

Discuter de votre plan de programme avec les clients potentiels peut aussi vous donner un avantage sur les autres éducatrices de votre quartier. Assurez-vous de tenir les parents au courant de votre plan de programme quand l'enfant fréquentera votre garderie. Cette communication permet aux parents de bien comprendre et d'apprécier ce que vous et les enfants faites pendant la journée.

Wee Watch Private Home Day Care

Éléments à considérer pour planifier le programme

Une bonne connaissance du développement de l'enfant vous aidera à élaborer un programme approprié au plan développemental pour les groupes d'enfants de votre garderie. Une programmation adéquate pour les poupons n'est ni stimulante ni intéressante pour les enfants d'âge préscolaire, tandis que les activités qui plaisent aux enfants d'âge scolaire sont susceptibles de frustrer les plus jeunes. En outre, une activité jugée appropriée pour les enfants d'âge préscolaire pourrait ne pas plaire à tous les enfants de ce groupe parce que les niveaux individuels de développement varient, de même que leurs intérêts ainsi que ce qu'ils aiment et n'aiment pas. Votre programme doit tenir compte de l'âge et de l'adaptabilité de chaque enfant.

Il y a beaucoup de choses à considérer au moment de planifier votre programme. Votre programme tire-t-il pleinement avantage de votre milieu familial (i.e. planifier et préparer les casse-croûte, s'occuper de l'animal de compagnie de la famille, trier la lessive ou arroser le potager)? Organisez-vous à l'occasion des excursions à l'extérieur de la maison ou planifiez-vous des activités qui encouragent l'autonomie et la sensibilisation communautaire et culturelle? Les activités offertes aux enfants permettent-elles aussi votre participation? Votre plan de programme tient-il compte des opinions des enfants à votre charge? Votre plan est-il assez souple pour accommoder tous les jours les hauts et les bas des enfants?

Outils pour la planification de programme

Que vous créez un plan de programme pour des enfants en particulier ou le groupe en général, la tâche sera plus facile si vous concevez vos propres formulaires. Tenez compte de l'information qui suit au moment d'élaborer vos documents :

Formulaires de planification de programme pour un enfant particulier

Incluez de l'information sur l'enfant comme son nom, son âge, ce qu'il aime, ce qu'il n'aime pas et ses intérêts spéciaux. Laissez un espace pour énumérer les activités planifiées pour lui pendant la semaine. Dressez aussi une liste du matériel dont vous aurez besoin pour ces activités. Laissez aussi de l'espace pour évaluer le plan, par exemple, les activités réussies, celles que vous n'offrirez plus et comment vous pourriez améliorer le plan ou les activités individuelles.

Formulaires de planification de programme pour un groupe

Laissez de l'espace pour énumérer tous les jours les activités appropriées au développement qui stimulent chaque domaine développemental. Rappelez-vous que vous devrez offrir des activités dans ces domaines pour tous les enfants, sans égard à l'âge. Conservez tous les programmes au dossier, car ils pourraient servir à l'avenir.

Évaluer votre plan de programme

Il est tout aussi important d'évaluer votre programme que de planifier et d'appliquer votre plan journalier. Vous pouvez faire une évaluation mentale ou avoir besoin d'un compte rendu écrit plus formel. Quelle que soit la méthode choisie, le processus d'évaluation vous aide à déterminer les activités ayant connu du succès et celles à changer. Au moment d'évaluer votre programme, posez-vous les questions suivantes :

- Tous les enfants ont-ils participé aux activités?
- Le temps alloué pour les activités était-il adéquat?
- Y avait-il assez de fournitures, d'équipements et d'espace pour les activités?
- Les différentes activités ont-elles été organisées à des temps convenables de la journée?
- En général, quelle était l'humeur des enfants pendant la journée?
- Quels commentaires ont fait les enfants sur la journée?
- Quel a été le meilleur aspect de la journée?

Cathy Head

- Quels problèmes sont survenus dans la journée?
- Quels changements feriez-vous au programme quotidien?

Idées d'activités pour planifier votre programme

Voici des activités qui améliorent les compétences dans différents domaines de développement :

1. Les activités qui provoquent et stimulent l'esprit, y compris lire et regarder des livres; chanter; parler avec les enfants et élargir leurs idées et leurs intérêts; laisser les enfants vous aider dans la cuisine et discuter des étapes de la recette, des textures et des couleurs des ingrédients; classer et regrouper les articles au moment de trier la lessive, mettre le couvert, vider le lave-vaisselle et nettoyer les jouets; jouer à des jeux comme le Bingo, Serpents et échelles et aux cartes.
2. Les activités qui stimulent et facilitent le développement de la motricité fine et globale. l'équilibre et la coordination yeux-mains comprennent : travailler avec des casse-tête, des blocs, des trieuses de formes, enfiler des perles; faire du bricolage qui exige de découper, de colorier, de dessiner et de coller; préparer des casse-croûte et des repas; se nourrir soi-même avec des tasses, des cuillères, des fourchettes ou les doigts; et, participer à des activités physiques comme danser, sauter à la corde, grimper, glisser, se balader à bicyclette, lancer et attraper des balles.
3. Les activités qui influent sur la façon dont un enfant se perçoit et perçoit les autres et dont il agit envers lui-même et les autres, comme par exemple : le jeu en groupe exigeant que l'on joue à tour de rôle; les jeux de rôles (activités domestiques, épicerie, médecin); partager les sentiments après la lecture d'une histoire ou une émission de télévision; fixer des attentes concernant l'aide que les enfants plus âgés doivent apporter aux plus jeunes; créer des «livres des émotions» pour permettre aux enfants de reproduire ce qu'ils ressentent; reconnaître et dialoguer sur les émotions et les façons de les aborder en périodes de stress, par exemple, durant des conflits ou quand il est difficile de se séparer des parents.
4. Les activités qui stimulent la créativité, par exemple, la danse, les jeux de doigts, la peinture et l'exercice au son de la musique; inventer de la musique et des chansons; créer des instruments de musique et les jouer; peindre avec différents médiums comme la peinture au doigt, les pailles, les imprimés végétaux, la peinture effectuée avec le corps et les pieds; la plasticine; la cuisson; et, les jeux de rôles. Rappelez-vous de mettre l'accent sur le processus créatif plutôt que sur le résultat.
5. Les activités qui activent et développent les sens, par exemple : faire et jouer avec des contenants «à sentir»; demander aux enfants de deviner différentes odeurs (i.e. la

cannelle, le vinaigre et l'ail; jouer à «Devinez cette saveur» en bandant les yeux des enfants et en leur demandant de deviner différents aliments; collecter et identifier divers articles pendant une promenade dans la nature; écouter de la musique et jouer à «Nommez un air»; fournir plusieurs médiums aux enfants pour leurs jeux : sable, eau, riz, fèves et graines; préparer pour les enfants des «tableaux de sensation» ayant des textures variées; et, la peinture au doigt. ◆

Bev McConnell est mère de deux enfants. Au cours des onze dernières années, elle a travaillé comme employée rémunérée et comme bénévole dans nombre de postes liés à la garde à l'enfance, y compris comme intervenante en milieu familial, coordonnatrice de l'émission de permis auprès de la section de la garde d'enfants du ministère des Services à la famille, bénévole pour la Family Day Care Association of Manitoba, formatrice dans le cadre du projet de formation des responsables en services de garde en milieu familial et co-auteure d'un document intitulé ***A Resource For Family Day Care Providers and Early Childhood Educators****. Bev a terminé sa maîtrise en sciences (études de la famille) à l'Université du Manitoba et mené une recherche sur les responsables en services de garde en milieu familial, le soutien qu'elles reçoivent et leur niveau de satisfaction professionnelle.*

References

Family Day Care Association of Manitoba (1993). *Program Planning Manual. Family Day Care Training Program.*

National Association for the Education of Young Children (1987). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children From Birth Through Age 8.* Washington, D.C. : NAEYC.

National Association For the Education of Young Children (1991). «Guidelines for Appropriate Curriculum Content and Assessment in Programs Serving Children Ages 3 through 8». *Young Children* (46)3, pp. 21-38.

INITIATIVES CRÉATRICES

Apprendre dans une garderie en milieu familial

par Marg Rodrigues

En tant que propriétaire et responsable d'une garderie en milieu familial reconnue à Delta, Colombie-Britannique, je sais à quel point il peut être difficile de planifier un programme pour un groupe d'enfants d'âges différents. Un programme destiné à des enfants de 6 mois à 12 ans exige beaucoup de réflexion, d'imagination et de flexibilité. La journée peut être plus amusante et les activités plus faciles à planifier si on s'organise autour d'un thème. Au fil des ans, j'ai utilisé des thèmes comme le cirque, l'environnement, les célébrations et mon thème préféré : le transport.

Le transport est un thème que les enfants aiment beaucoup — ils sont généralement avides de parler de voitures, de camions, d'avions, de trains, de bateaux et des vacances familiales. Les enfants peuvent faire du bricolage intéressant quand on incorpore le thème du transport et des vacances dans un programme en garderie. Par exemple, ils peuvent faire l'apprentissage des différentes formes et couleurs en créant et en décorant des avions en papier ainsi qu'en regardant des images de voitures. Même les tout-petits peuvent participer si vous les invitez à dessiner et à colorier à la même table que les «grands». Les enfants plus vieux peuvent construire des bateaux avec de vieux morceaux de bois et des clous. On peut apporter les bateaux peinturés à un ruisseau avoisinant pour les larguer et fournir une occasion pour parler des sciences.

Les enfants aiment aussi les jeux de rôles. Il est intéressant de voir les enfants plus vieux se déguiser et jouer à papa et à maman partant en vacances avec la famille. N'oubliez pas de fournir une valise vide que les enfants pourront remplir. Une visite à l'épicerie et une discussion sur ce qu'il faut apporter au camping peuvent donner aux enfants une idée de ce que comporte la planification d'une excursion. Amenez les enfants à un aéroport, observez les avions et voyez comment on s'occupe des bagages. De retour à la garderie, les enfants peuvent faire des passeports à utiliser pour leurs vacances fictives. Pendant le jeu de rôle, les enfants peuvent jouer au pilote de ligne ou à l'agent de bord ou encore établir des billets et estampiller les passeports à l'aéroport.

Il y a plusieurs façons d'initier les enfants au système de transport public. Organisez un pique-nique dans un parc avoisinant et allez-y par autobus, métro, aérotrain ou train. Les enfants apprendront à connaître les signaux sur le transport, le coût du déplacement et les différents endroits intéressants dans leur communauté (par ex., bureau de poste, hôtel de ville, bibliothèque ou épicerie).

La musique et les livres sont aussi des éléments importants de la programmation. Les enfants de tous âges aimeront chanter en voyageant en autobus ou faire semblant qu'ils font partie d'un orchestre en route pour un concert dans une autre ville. Les histoires sur les voyages stimulent l'imagination des enfants et ouvrent leur esprit sur le monde.

Pendant l'été, les enfants partent souvent en vacances à des moments différents. Laissez les enfants créer un montage mural sur les vacances de la famille. Au retour de leurs voyages, organisez une journée «montre et raconte» afin qu'ils partagent leurs expériences avec leurs amis de la garderie.

La programmation d'une garderie en milieu familial peut être très intéressante. Quelle que soit l'activité, les enfants apprennent selon leur niveau et en tirent avantage chacun à leur façon. L'objectif est de fournir des occasions d'apprentissage. Les enfants ont eux aussi de très bonnes idées et ils aiment contribuer. Laissez-les vous aider à choisir des activités. Faites de beaux voyages imaginaires! ◆

Marg Rodrigues dirige une garderie en milieu familial à Delta, Colombie-Britannique.

INITIATIVES CRÉATRICES

Les clés du succès dans les services de garde en milieu familial

par Heather Grassick, Joan Kittel et Linda Skinner

Toutes les responsables de garde en milieu familial font face tous les jours à la difficile tâche de planifier des activités pour les enfants ayant un âge, des aptitudes et un tempérament différents. Pour répondre à leurs besoins, il faut vraiment aimer les enfants, comprendre leurs exigences développementales, avoir un plan de programme, beaucoup d'espace et pouvoir faire preuve de souplesse et avoir du plaisir.

En Ontario, toute agence de garde en milieu familial est reconnue en vertu de la *Loi sur les garderies*. Les règlements relatifs à la garde en milieu familial exigent que la responsable sorte les enfants à l'extérieur tous les jours, qu'elle prévoit des jeux actifs et calmes en plus de donner aux enfants l'occasion de se développer aux plans physique, social, intellectuel et affectif. C'est tout un défi pour une adulte qui prend soin d'un groupe de cinq enfants d'âges différents. Voici quelques suggestions pour vous aider à planifier vos journées :

- Élaborez un programme d'activités pour chaque journée.
- Assurez-vous que le programme soit adaptable aux circonstances (par ex., mauvaise température ou un enfant malade).
- Demandez aux enfants de vous aider à créer le programme. Les enfants d'âge scolaire aiment contribuer à la planification des activités quotidiennes, hebdomadaires et même de tout l'été!
- Organisez-vous pour les périodes occupées de la journée (i.e. arrivée et départ, avant et après l'école et au déjeuner).
- Élaborer un programme à long terme pour la semaine ou le mois.

Planifier pour une utilisation maximale de l'espace

Les personnes désireuses d'offrir des services de garde en milieu familial devraient évaluer soigneusement leur espace disponible. En faisant preuve de souplesse et d'imagination, les aires habitables du plus petit appartement peuvent être transformées en endroits où les enfants peuvent jouer, se reposer et participer à des activités de bricolage. Les enfants qui commencent avec une nouvelle responsable auront besoin d'une visite guidée afin de savoir où ils peuvent jouer ou avoir des activités calmes. Pour que le placement réussisse, les enfants doivent connaître les règlements concernant les activités. Voici quelques suggestions favorisant une utilisation créatrice de l'espace :

Cuisine	• activités créatrices, faire de la cuisine, jeux avec de l'eau, jeux de société
Salon	• jeux calmes, activités sur le plancher, lire et écouter de la musique
Chambres	• repos, jouer en silence, passer du temps seul
Sous-sol	• jouer avec de plus gros jouets, y compris les jouets à enfourcher, et se déguiser
Véranda vitrée ou couverte	• toute activité

Planifier des activités pour tous les âges

Les responsables de garde en milieu familial doivent organiser des activités et fournir de l'équipement susceptible de plaire à des enfants d'âges très variés. Le matériel pour le collage, par exemple, peut être utilisé autant par les enfants d'âge préscolaire que scolaire, mais les produits finis seront très différents. Voici quelques suggestions pour des activités amusantes pour tout le monde.

Les responsables de services de garde doivent comprendre les niveaux développementaux des enfants à leur charge, les techniques appropriées de gestion du comportement selon l'âge et les activités adaptées à chaque enfant. Des ressources sont disponibles par le biais des agences de garde en milieu familial, les centres locaux de documentation, les ludothèques et la bibliothèque locale.

Les responsables de services de garde doivent avoir leur propre trousse d'outils de bricolage comprenant des ciseaux, un perforateur à papier, une brocheuse et toutes sortes de ruban adhésif et de colle. Elles auront aussi besoin de ciseaux de sécurité, de palettes de colle, de crayons à colorer et de craie pour les enfants en plus d'une bonne quantité de papier et de matériels recyclés pour le bricolage.

À la page suivante, vous trouverez un modèle de calendrier d'activités élaboré par le personnel du programme de services de garde en milieu familial de la municipalité régionale de Waterloo en Ontario. À l'heure actuelle, le programme dessert environ 1 400 enfants de la tendre enfance jusqu'à l'âge de 12 ans. Les intervenantes sont encouragées à partager ces idées avec les parents et les enfants afin que tout le monde passe un bel été. ◆

Activités	Enfants d'âge préscolaire	Enfants d'âge scolaire
Collage	Utiliser divers matériels pré-coupés.	Fournir des ciseaux et une variété de matériels.
Peinture	Offrir une variété d'outils (par ex., plumes, tampons encreurs, éponges, cure-oreille, pinceaux et pailles). Chaque groupe d'âge utilisera le matériel différemment.	
Pâte à modeler Pâte à sel	Les jeunes enfants aiment les textures, les couleurs et les senteurs différentes.	Les enfants plus âgés créeront des formes, des articles et des animaux.
Faire la cuisine	Peut vous aider à faire la cuisine.	Peut lire les recettes et procéder à la cuisine.

Heather Grassick et Joan Kittel sont des agentes de traitement des cas pour les services de garde en milieu familial auprès du programme de garde à l'enfance en milieu familial de la municipalité de Waterloo. Linda Skinner est directrice du programme.

BEST COPY AVAILABLE

Modele de calendrier d'activites : juillet

1 JOUR DU CANADA **• Confectionner un drapeau** **• Décorer les bicyclettes** **• Organiser un défilé de bicyclettes**	2 JOURNEE DU CLOWN • Creer des masques • Se deguiser • Faire de la magie • Faire des têtes de clowns avec des pommes de terre	**3 Ensemencer un potager** **• Faire une salade** **• Peindre des légumes et des fruits**	4 Peinturer des pierres • Organiser une chasse au tresor • Preparer un pique-nique • Organiser une course a obstacles • Fabriquer des avions en papier	**5 Écrire à des correspondants** **• Dessiner une carte du quartier**
8 Jouer des jeux d'eau • Laver des vetements de bebe • Laver des poupees	**9 Faire de la peinture avec les pieds** **• Courir par-dessus l'arrosoir automatique** **• Confectionner des instruments pour faire des bulles** **• Souffler des bulles**	10 JOURNEE DU BASEBALL • Organiser un match de baseball • Offrir un dejeuner aux hot dog • Regarder des cartes de baseball	**11 JOURNÉE DE LA CÉLÉBRITÉ SPORTIVE** **• Choisir une célébrité sportive** **• Écrire une lettre de fan** **• Regarder une collection de cartes**	12 Ecrire pour obtenir de l'information touristique sur une autre ville ou un autre pays • Comparer l'information avec celle de votre ville
15 Nager à la piscine locale **• Jouer au ballon-tennis** **• Organiser un tournoi de billes**	16 JOURNEE DU CIRQUE • Preparer du mais souffle • Faire de la peinture faciale • Jouer aux animaux de cirque • Creer des masques	**17 JOURNÉE DE CAMPING** **• Monter une tente/construire un fort** **• Organiser un déjeuner au hot dog à l'extérieur** **• Chanter et raconter des histoires**	18 JOURNEE DES MARIONNETTES • Faire un theatre de marionnettes • Creer des marionnettes • Organiser un spectacle de marionnettes	**19 JOURNÉE À LA PLAGE** **• Organiser un pique-nique pour le déjeuner** **• Jouer dans l'eau** **• Construire une glissade d'eau** **• Organiser un combat d'éponges**
22 JOURNEE DE PLAISIR • Confectionner et decorer de petits gateaux • Faire des napperons • Confectionner de petites surprises	**23 JOURNÉE DE LA PHOTO** **• Monter un album-photos ou un album de découpures** **• Créer des photos avec du sel**	24 JOURNEE A L'ENVERS • Porter les vetements a l'envers • Manger d'abord le dessert au dejeuner	**25 Activités artistiques sur le trottoir** **• Peindre la clôture avec de l'eau** **• Nettoyer l'environnement** **• En portant des gants, ramasser les ordures dans le parc local**	26 JOURNEE DE LA PIZZA • Faire une excursion a l'epicerie • Laisser les enfants preparer la pizza • Creer une pizza avec une assiette en papier
29 JOURNÉE DU CINÉMA **• Faire du maïs soufflé** **• Monter une pièce de théâtre**	30 Colorier les contours du corps • Faire une course de relais • Organiser un concours de virelangues	**31 JOURNÉE DU DÉGUISEMENT** **• Monter une pièce de théâtre** **• Organiser un spectacle** **• Faire une course à relais en déguisement**		

La Fédération canadienne des services de garde à l'enfance a maintenant un numéro de téléphone sans frais :

1-800-858-1412

BEST COPY AVAILABLE

NOUVELLE ÉDITION

RÉPERTOIRE canadien de la garde à l'enfance

Mise à jour au moment de l'envoi

Comprend :

Bureaux de garde à l'enfance des gouvernements fédéral, provinciaux et territoriaux

Organisations nationales de garde à l'enfance et organisations connexes

Organisations provinciales et territoriales de garde à l'enfance

Établissements de formation

Membres : 10 $, non-membres : 20 $

Veuillez noter que les **organisations-membres** reçoivent, lors de leur adhésion ou de leur renouvellement, un exemplaire gratuit de ces listes.

DEMANDEZ À VOTRE PROFESSIONELLE DE LA SANTÉ

Les risques de blessures

par Deborah Kernested

Les bosses, ecchymoses et éraflures mineures font partie de la vie normale d'un enfant actif, mais les blessures graves représentent pour lui un danger. Chaque année, un enfant sur quatre consulte un médecin à cause d'une blessure.

À quels moments les enfants risquent-ils le plus de se blesser?

Lorsque vous êtes distraite. Les petits enfants, surtout ceux de moins de 3 ans, exigent une surveillance constante.

Lorsque vous les croyez incapables de poser tel ou tel geste. Les enfants apprennent constamment de nouvelles habiletés (rouler sur eux-mêmes, ramper, grimper) en cours d'apprentissage. Si vous n'êtes pas préparée, une étape-clé de leur développement peut se transformer en tragédie.

Lorsqu'ils sont fatigués. Les blessures se produisent souvent juste avant le dîner et à la fin de la journée lorsque les enfants sont trop fatigués pour porter attention à ce qu'ils font.

Lorsque l'environnement ne leur est pas familier. Lorsque les enfants viennent chez vous pour la première fois ou qu'ils arrivent à un nouvel endroit, soyez vigilants: les dangers d'accident sont plus élevés si les enfants ne sont pas familiers avec leur environnement.

Comment prévenir les blessures

Comment puis-je éviter qu'un enfant ne se blesse chez moi?

Marchez dans toute la maison et observez-la du point de vue de l'enfant. Ou mieux encore, rampez! Regardez sous les tables, derrière les meubles et identifiez les armoires et les tiroirs faciles à renverser ou à ouvrir. Vous vous ferez une bonne idée des dangers dans l'environnement de l'enfant.

Pendant que vous y êtes, examinez partout, y compris au sous-sol, dans le garage, les aires de rangement, la cour et les autres espaces extérieurs où les enfants jouent. Vérifiez tous les points d'eau, incluant les seaux, les piscines, les étangs et les mares. Les enfants peuvent se noyer dans aussi peu que 4 cm (1 1/2 pouces) d'eau, et même dans un seau.

La *Liste aide-mémoire sur la sécurité à la maison* vous aidera à vérifier l'aspect sécuritaire de tous les coins de la maison régulièrement. Vérifiez également les caractéristiques de sécurité de tout le mobilier utilisé (lits d'enfant, poussettes, sièges d'appoint, tables à langer, parcs pour enfants, etc.). Vous pouvez également vous procurer la brochure intitulée *Votre enfant est-il en sécurité?* au Bureau de la sécurité des produits, Santé Canada, de votre localité. Le numéro de téléphone est indiqué dans la section du gouvernement du Canada de l'annuaire téléphonique.

Deborah Kernested, I.A., est experte-conseil dans le domaine de la santé à Toronto.

Liste aide-mémoire sur la sécurité à la maison

	Tous les jours	Tous les six mois
CUISINE	☐ Les fils électriques ne pendent pas sur le rebord des comptoirs. ☐ Les poignées des chaudrons sont orientées vers l'arrière de la cuisinière. ☐ Les sacs de plastique sont rangés hors de la portée des enfants. ☐ Le savon à vaisselle, le détergent et les autres produits de nettoyage sont rangés hors de la portée des enfants. ☐ Les couteaux, ciseaux et autres objets tranchants sont rangés hors de la portée des enfants. ☐ On utilise des napperons au lieu des nappes (dans le cas des bébés et des touts-petits).	☐ Les tiroirs et armoires sont barrés avec des loquets de sécurité. ☐ Il y a un extincteur d'incendie, en état de marche, qui n'est pas rangé au-dessus de la cuisinière.
SALLES DE BAIN	☐ Les seaux à couches sont dotés de couvercles hermétiques et rangés hors de la portée des enfants. ☐ Les séchoirs à cheveux, fers à friser, rasoirs électriques, etc., sont débranchés et rangés dans un endroit sûr. ☐ Les produits de nettoyage sont rangés hors de la portée des enfants.	☐ Les prises de courant sont munies d'interrupteurs à circuit de terre contrôlé. ☐ Un adulte peut facilement ouvrir la porte des toilettes même si elle est barrée.
ESCALIERS	☐ Il n'y a pas de jouets, de souliers, de vêtements ou d'autres objets dans l'escalier. ☐ Il y a des barrières de sécurité approuvées CSA dans le haut et le bas des escaliers (dans le cas d'enfants de moins de 2 1/2 ans.)	☐ Les escaliers sont toujours bien éclairés. ☐ Les rampes d'escalier sont sécuritaires.

	Tous les jours	Tous les six mois
PLANCHERS, MURS ET MEUBLES	☐ Les prises de courant qui ne sont pas utilisées sont dotées de plaques protectrices. ☐ Les sacs à main, sacs à couche et autres sacs fourre-tout sont rangés hors de la portée des enfants. ☐ Des matelas de protection sont placés autour des structures d'escalade à l'intérieur. ☐ Dans les garde-robes, les housses de nettoyage à sec de plastique sont retirées des vêtements. ☐ Les nappes et les tapis de table sont rangés (dans le cas des bébés et des tout-petits). ☐ Les cordons électriques des lampes de table et les plantes suspendues sont hors de la portée des bébés et des tout-petits.	☐ Les tapis et carpettes ont un envers antidérapant pour éviter qu'ils ne glissent. ☐ Les meubles n'ont pas de coins et de rebords pointus. ☐ Les plus petits meubles ne se renversent pas facilement. ☐ Les tablettes sont sécuritaires.
PORTES	☐ Les portes donnant à l'extérieur, dans les escaliers, dans les corridors, etc., sont dotées de serrures que les enfants ne peuvent débarrer.	☐ Les portes de verre sont marquées par des décalques ou des dessins collés au niveau des yeux des enfants comme des adultes.
ARMES À FEU		☐ Les armes à feu non chargées et les munitions sont entreposées séparément dans des endroits fermés à clé hors de la vue et de la portée des enfants. ☐ Les armes à feu sont dotées d'un verrou exigeant une clé spéciale, rangée dans un endroit *différent*. ☐ Les percuteurs sont retirés des armes de collectionneurs.
ALCOOL		☐ L'alcool est entreposé dans un cabinet fermé à clé.
PRODUITS DU TABAC	☐ Les produits du tabac, les briquets et les allumettes sont rangés dans un endroit sécuritaire. ☐ Les cendriers sont vidés (une fois les mégots refroidis) dans une poubelle dotée d'un couvercle sécuritaire.	
SOUS-SOL ET SALLE DE LAVAGE	☐ Tous les produits de nettoyage sont remisés hors de la portée des enfants. ☐ Le fer et la planche à repasser sont rangés de façon sécuritaire. ☐ Les seaux sont vidés immédiatement après leur utilisation. ☐ Les outils électriques sont débranchés et rangés dans un endroit sécuritaire.	☐ Les grilles d'égout et les vidanges d'eau sont sécuritaires. ☐ Le thermostat du réservoir à eau chaude est réglé à une température maximale de 49 °C (120 °F).
TERRASSES ET BALCONS	☐ Il n'y a rien près de la balustrade qui permette à un enfant de grimper.	☐ Toutes les portes, toutes les clôtures et balustrades sont sécuritaires.
DEHORS	☐ Les garages et les remises sont fermés à clé. ☐ Les bassins d'eau stagnante sont vidangés. ☐ Les poubelles sont dotées de couvercles sécuritaires. ☐ Les objets coupants et les déchets sont enlevés. ☐ Les prises de courant non utilisées sont munies de plaques protectrices. ☐ Il n'y a pas de cordes près des arbres ou des clôtures. ☐ Tout le matériel servant au barbecue (démarreur électrique, charbon de bois, combustible) est rangé dans un endroit sécuritaire.	☐ Les clôtures et les loquets des portes-barrières sont en bon état. ☐ Les prises de courant sont munies d'interrupteurs à circuit de terre contrôlé. ☐ La fosse septique est couverte de façon sécuritaire. ☐ La tondeuse à gazon et les outils électriques sont rangés et non utilisés lorsque les enfants sont à proximité.

*Tiré de **Petit Guide sur le bien-être des enfants : Manuel visant à promouvoir la santé dans les services de garde en milieu familial** (1994) publié et disponible auprès de la Société canadienne de pédiatrie.*

Mise à jour sur la protection solaire

par Ann Landrey

Les jeunes enfants adorent les activités de plein air. Toutes les discussions qui ont cours sur l'amincissement de la couche d'ozone et le danger accru de l'exposition au soleil nécessitent une mise à jour sur comment se protéger du soleil.

La diminution de la couche d'ozone signifie qu'une quantité accrue de rayons ultraviolets nocifs (UV) atteignent la terre. Les cancers de la peau, dont la plupart sont attribuables à l'exposition aux rayons UV, augmentent de façon fulgurante. Nous devons être des intervenantes prudentes, mais ne pas faire peur aux enfants avec des histoires terrifiantes sur les rayons UV de la mort.

Les professionnelles de la garde à l'enfance peuvent jouer un rôle de leader en pratiquant une bonne «hygiène solaire». De bonnes habitudes solaires durent toute la vie. Saviez-vous qu'au cours de notre vie, de 70 à 80 p. 100 de notre exposition solaire se fait avant nos 18 ans et que la protection solaire pendant l'enfance et l'adolescence pourrait réduire jusqu'à 70 p. 100 l'incidence du cancer de la peau dans notre cycle de vie?

Voici des conseils pratiques pour vous aider à profiter d'un été sécuritaire :

Soyez extrêmement prudente avec les poupons de moins d'un an. Les enfants ont besoin d'air frais, mais toute exposition solaire directe est dangereuse. Gardez les enfants couverts et à l'ombre. Utilisez des couvre-poussettes et des couvertures en coton léger pour créer de l'ombre pendant les sorties. Vous devez toujours vous assurer que le bébé porte un chapeau!

Réduisez le temps passé au soleil. Vous avez déjà entendu dire «Ne sortez pas au soleil entre 11 h et 16 h». Cela n'est ni possible ni désirable. Le mot clé est de «réduire» l'exposition au soleil. Considérez comment la journée se présente et essayez d'organiser les activités extérieures plus tôt le matin ou en fin d'après-midi. Les excursions et les sorties méritent une attention spéciale parce qu'elles sont très importantes au printemps et à l'été. N'hésitez pas à vous rendre au parc à pied, mais essayez d'y aller avant le déjeuner ou faites-en la dernière activité de la journée. Marchez sur le côté ombragé de la rue et, à l'heure du casse-croûte, rassemblez tout le monde sous un arbre ou dans un abri à pique-nique.

Cherchez et faites de l'ombre. Les enfants aiment bâtir des forts. Ces simples structures sont idéales pour créer de l'ombre et ne grèveront pas le budget. Une simple règle s'applique concernant les enfants : «Quand ton ombre est plus courte que toi, le soleil est fort. Il vaut mieux jouer dehors quand ton ombre est plus grande que toi». Remplacez les paroles d'une chanson connue par «Je pars à la chasse à l'ombre. Je vais en attraper une grande!»

De nombreux terrains de jeux sont trop exposés aux rayons UV. En termes de sécurité solaire, une structure de jeu en plein soleil est une «zone de danger». Un simple abri coûte cher et l'argent est rare de nos jours. Cependant, le risque des rayons UV ne disparaîtra pas. Suggérez de faire une collecte de fonds pour la construction d'abris contre le soleil. Les parents et les organes d'émission de permis connaissent bien le risque, alors ne craignez pas de paraître alarmiste.

Couvrez-vous. Les vêtements protègent bien des rayons UV. Les tissus plus foncés absorbent plus de rayonnement ultraviolet que les blancs, mais vous aurez plus vite chaud avec des vêtements foncés. Il faut établir l'équilibre entre le confort et la protection. Les étoffes tissées sont les meilleures. Demandez aux enfants de tenir un morceau de tissu près d'une fenêtre ensoleillée (mais *non* directement exposé au soleil). Plus ils peuvent voir à travers le tissu, plus les rayons UV peuvent atteindre leur peau à travers l'étoffe.

Encouragez le port de manches longues et de culottes courtes et demandez que l'on donne des t-shirts pour porter à la piscine. Les rayons ultraviolets pénètrent jusqu'à 30 cm dans l'eau. Le personnel peut donner le bon exemple : aucun débardeur! Le port du chapeau doit être obligatoire pour tout le monde. Pour une protection optimale, portez un chapeau à grand bord. Les casquettes de baseball protègent le visage, mais pas le cou et les oreilles. Si tout le monde porte de ces casquettes, ne vous en faites pas — demandez aux parents d'apporter un grand mouchoir en coton ou déchirez un vieux drap en carrés. Attachez un carré sur la tête à la «façon des légionnaires» et mettez la casquette par-dessus.

Portez un filtre solaire. Un filtre solaire devrait être votre dernier moyen de défense contre les rayons UV. Considérez le filtre solaire comme complémentaire à toutes les autres protections et non pas comme un moyen de prolonger le temps passé au soleil. Tous les filtres solaires sont efficaces, mais on doit les appliquer au moins 15 minutes et de préférence 30 minutes avant de sortir pour permettre à la lotion de bien pénétrer la peau. Cette pratique contribue aussi à faire moins coller le sable du carré à jouer des enfants au filtre solaire. La Société canadienne du cancer recommande des produits à l'épreuve de l'eau et ayant un FPS (facteur de protection solaire) d'au moins 15 qui protège de plusieurs façons contre les rayons UVA et UVB. Les grands formats et les bouteilles à remplissages multiples peuvent transformer en routine normale l'application de filtre solaire avant d'aller à l'extérieur.

Mythes et perceptions erronées. Il n'existe pas de bronzage «sans danger». Le changement cutané que nous appelons bronzage est la réponse du corps à une attaque de rayonnement ultraviolet.

Les enfants de minorités visibles ont aussi besoin de protection solaire. La peau plus foncée contient plus de mélanine qui offre une certaine protection contre les rayons UV. Cependant, les rayons UVA pénètrent très profondément dans toutes les peaux et causent des dommages cumulatifs.

Même le bronzage le plus foncé ne vous protégera pas contre les rayons UV. Un tel bronzage équivaut à porter un filtre solaire avec un FPS de 3. Faites particulièrement attention aux journées sombres ou brumeuses. Les rayons UV pénètrent jusqu'à 80 p. 100 d'un petit nuage.

Des surfaces brillantes comme le sable, le ciment et la neige fraîche renvoient les rayons UV et intensifient leur effet. Ce que l'on appelle une «brûlure causée par le vent» est en fait un coup de soleil. Pendant l'hiver, les rayons UV ne sont pas aussi forts, mais contribuent encore à notre exposition solaire cumulative.

Veillez à la santé de votre peau. Comme d'autres bonnes habitudes, une protection solaire raisonnable exige des efforts. La récompense? Une peau en santé pour la vie. ◆

Ann Landrey est présidente de Solar Bear Skin Care Inc. à Toronto, Ontario.

LA FÉDÉRATION AU JOUR LE JOUR

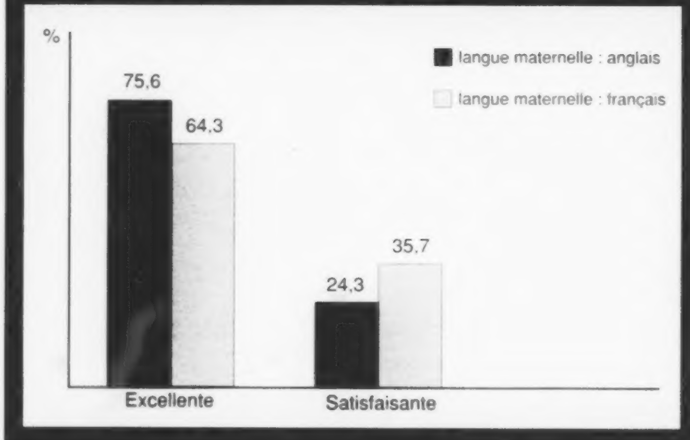
Questionnaire sur les services bilingues

En janvier 1996, la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance a mené un sondage auprès de ses membres afin de déterminer si elle répondait à leurs besoins dans la langue de leur choix. À cette fin, la FCSGE a fait parvenir un questionnaire à tous ses membres.

Merci aux 1 049 personnes (pourcentage de réponse : 13,9 %) qui ont pris le temps de remplir le questionnaire. Nous l'apprécions grandement.

Voici quelques statistiques concernant le sondage.

En général, comment considérez-vous la lisibilité de *Interaction*?



Langue maternelle

88,7 % des répondantes ont indiqué avoir l'anglais comme langue maternelle, 8,3 % le français et 3 % une langue maternelle autre que le français ou l'anglais.

Depuis combien d'années lisez-vous les publications de la FCSGE?

16,6 %	moins d'un an
39,1 %	1 à 3 ans
12,1 %	3 à 4 ans
32,2 %	plus de 4 ans

La mise en place récente de la structure affiliée explique le pourcentage élevé des lectrices dans les deux premières catégories.

* À noter que 55 % des répondantes sont membres de la FCSGE depuis moins de trois ans. En outre, nous avons adopté le format actuel de *Interaction* en 1992.

Dans quelle langue lisez-vous les publications de la FCSGE?

La grande majorité de nos membres (90,1 %) lisent nos publications en anglais. Cependant, 3,7 % de nos répondantes lisent nos publications dans les deux langues, notamment les francophones demeurant en Ontario.

En général, comment considérez-vous la lisibilité de *Interaction?*

Excellente	74,4 %
Satisfaisante	25,5 %
Faible	0,1 %

Selon la langue maternelle :

	Excellente	Satisfaisante
Français	64,3 %	35,7 %
Anglais	75,6 %	24,3 %

La plupart des articles de la FCSGE sont écrits en anglais et traduits en français. Êtes-vous satisfaits de la traduction des textes?

39,2 %	toujours
58,2 %	en général

43,9 % des répondantes du Québec se sont dites **toujours** satisfaites de la traduction par rapport à 38,1 % pour les répondantes de l'Ontario. Au Québec et en Ontario, 51,1 % et 61,9 % des répondantes sont respectivement satisfaites **en général**.

Avez-vous eu recours aux services d'information de la FCSGE au cours des trois dernières années?

43,4 % des répondantes (451 sur 1 040) ont eu recours aux services d'information de la FCSGE. Les francophones les ont utilisés dans une proportion de 35,6 % (31 réponses sur 87) par rapport à 43,5 % (401 réponses sur 921) chez les anglophones.

Si oui, avez-vous été satisfait des services dans la langue de votre choix?

Le taux de satisfaction est de 97,4 %. Ce pourcentage s'applique aux membres francophones et anglophones.

Comment considérez-vous la qualité des publications et des services de la FCSGE au cours des trois dernières années?

Dans l'ensemble, 62,3 % de nos lectrices considèrent que la qualité de nos publications et services s'est améliorée, tandis que 35,8 % la trouvent inchangée.

Le tableau suivant donne les statistiques selon la langue maternelle.

Qualité	Anglophones	Francophones
Améliorée	62 %	71,8 %
Inchangée	36,3 %	28,2 %

Commentaires

Nous sommes extrêmement heureuses de recevoir cette revue de haute qualité et de constater que toutes les publications sont traduites en français. (Répondante du Manitoba)

Je suis très satisfaite de ces publications. Elles sont intéressantes à lire et enrichissantes. On constate qu'on a toutes le même genre de problèmes. (Répondante du Nouveau-Brunswick)

Les services bilingues qu'offre la FCSGE à la communauté franco-ontarienne sont très appréciés. Je constate qu'on ne nous a pas oubliés. J'ai besoin de vous et les enfants ont besoin de vous. Merci. (Répondante de l'Ontario)

C'est la seule publication intéressante en français sur des sujets approfondis. Continuez votre beau travail. (Répondante de l'Ontario)

Merci de faciliter mon travail, car j'ai à répondre aux utilisateurs dans les deux langues officielles. (Répondante du Québec)

Vos publications ont toujours été de grande qualité. Je recommande aux directrices de garderies autochtones d'adhérer à la Fédération pour les recevoir. (Répondante du Québec)

Je crois qu'il s'agit d'une publication remarquable et de qualité. Elle est facile à lire, informative et bourrée de ressources. J'ai toujours hâte de recevoir vos publications (Répondante de l'Alberta)

J'ai toujours trouvé vos publications et feuilles-ressources très instructives. J'ai prêté Interaction à des éducatrices francophones. (Répondante de la Colombie-Britannique)

Grâce aux publications de la FCSGE, mes connaissances s'améliorent et je suis plus sensible aux questions et préoccupations concernant les enfants et la garde à l'enfance. (Répondante du Nouveau-Brunswick)

La publication s'améliore toujours et crée de bons liens avec les autres provinces canadiennes. (Répondante de l'Ontario)

Le format et la présentation des publications se sont toujours améliorés avec le temps. Les feuilles-ressources sont formidables et très informatives. Je suis fière d'être membre de la FCSGE et espère l'être pour de nombreuses années encore. Continuez le bon travail. (Répondante du Québec)

J'ai souvent demandé à la FCSGE de l'information et reçu des réponses en un temps record. L'information était ponctuelle et professionnelle. Merci. (Répondante de la Saskatchewan)

En Conclusion

La Fédération est très satisfaite des résultats du sondage. Il semble qu'au fil des ans nous avons amélioré nos services et nos publications dans les deux langues officielles, avec l'appui du Secrétariat d'État.

Merci de votre appui, de votre encouragement et de vos suggestions. Nous continuerons à fournir un effort considérable pour répondre à vos besoins.

Nous aimerions publier dans *Interaction* un plus grand nombre d'articles provenant de la communauté francophone. N'hésitez pas à communiquer avec nous pour obtenir les lignes directrices. ◆

ÉCHOS DE LA RECHERCHE

L'Étude de l'Atlantique sur la garde d'enfants

Sommaire pour les parents

par Mary E. Lyon et Patricia M. Canning

L'Étude de l'Atlantique sur la garde d'enfants a été réalisée en 1993-1994 auprès de 48 garderies des provinces Atlantiques. La recherche visait à brosser un tableau complet de la nature des garderies dans la région et d'examiner les liens existant entre les caractéristiques des garderies, la qualité de la garderie, le personnel (qualifications et expérience), les conditions de travail pour les adultes, les antécédents familiaux et le développement de l'enfant.

Le présent sommaire informel a été préparé pour les parents ayant participé à l'étude. Des exemplaires du sommaire formel des données et du rapport complet sont disponibles auprès de Patricia M. Canning, Ph. D., Faculty of Education, Memorial University of Newfoundland, St. John's, Newfoundland, A1B 3X8 ou de Mary E. Lyon, Ph. D., Department of Child and Youth Study, Mount Saint Vincent University, Halifax, Nova Scotia B3M 2J6.

Questions posées dans le cadre de la recherche

Garderies :

Comment peut-on décrire les garderies en tant que milieux pour les enfants et le personnel? Qu'est-ce qui caractérise une bonne garderie - le personnel, le programme offert, la direction/les propriétaires? Les garderies sont-elles toutes pareilles? Quelles sont les différences?

Personnel :

Qui travaille en garderie? Quelles sont leurs qualifications et expérience? Quels salaires perçoivent les membres du personnel? Quelles sont leurs conditions de travail?

Enfants :

Comment la garderie influe-t-elle sur les enfants? Comment se développent les enfants en garderie?

Parents :

Quelles familles utilisent les garderies? Qu'en pensent-ils? Comment croient-ils que la garderie influe sur leurs enfants?

Qui a participé?

Garderies :

- 48 garderies avec 15 enfants ou plus inscrits à temps plein
- 4 provinces : Terre-Neuve, Île-du-Prince-Édouard, Nouvelle-Écosse, Nouveau-Brunswick
- emplacement :
  - 24 garderies en milieu rural - 8 000 habitants ou moins
  - 24 garderies en milieu urbain - 20 000 habitants ou plus
- genre de garderie :
  - 24 garderies privées (parfois appelées à but lucratif) dirigées par des individus à titre de petites entreprises
  - 24 garderies sans but lucratif - enregistrées comme organisations sans but lucratif et dirigées par des organismes communautaires ayant un conseil d'administration.

Personnel :

- 248 éducatrices et directrices

Enfants :

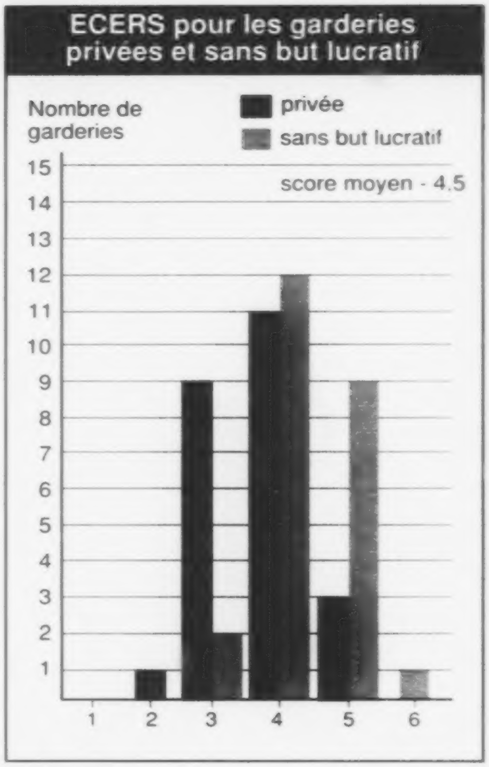
- 551 enfants, 275 filles et 276 garçons
- âgés de 24 à 78 mois

Parents :

- 541 parents ou tuteurs

Collecte de l'information

Les chercheuses ont passé jusqu'à une semaine à chaque garderie pour formuler des observations et évaluer la garderie, le personnel et les enfants. On a filmé les enfants au jeu avec une caméra vidéo. Les éducatrices et les directrices ont fourni de l'information sur les conditions de travail, la satisfaction professionnelle et les niveaux de développement des enfants. On a interviewé les parents par téléphone.



Principaux résultats

Garderies :

À la question de savoir «Comment sont les garderies pour les enfants et les adultes», chaque garderie a été évaluée selon l'échelle d'évaluation de l'environnement de la petite enfance (ECERS) de Harms et Clifford (1980). Cette échelle fournit une vue d'ensemble du milieu créé pour les enfants et les adultes en évaluant 37 aspects des garderies sur une échelle de 1 à 7 : 1 = inadéquate, 3 = peu acceptable, 5 = bon et 7 = excellent. Les 37 aspects sont regroupés en sept sous-groupes :

- routines pour les soins personnels
- activités linguistiques et de raisonnement
- ameublement et expositions pour les enfants
- activités de motricité fine et globale
- activités créatrices
- développement social
- besoins des adultes

Deux aspects additionnels ont été mis en valeur et testés dans le cadre de cette étude : une mesure de l'interaction adulte-enfant et une mesure des techniques utilisées pour l'éducation des enfants.

L'évaluation ECERS moyenne pour les 48 garderies a été de 4,5. Soixante-quinze pour cent des garderies ont reçu des évaluations supérieures à 4 (le point médian de

l'échelle). Les garderies sans but lucratif ont reçu des évaluations substantiellement plus élevées que les garderies privées. Cependant, cela ne signifie pas que les garderies privées étaient nécessairement de piètre qualité. Une seule garderie a reçu une évaluation générale de moins de 3 (un environnement peu acceptable). Soixante pour cent des garderies privées ont eu des évaluations de 4 ou plus. Le graphique montre le nombre de garderies privées et sans but lucratif de chaque catégorie d'évaluation. La différence était plus marquée entre les grandes garderies privées et sans but lucratif qu'entre leurs homologues plus petites.

Éducatrices et directrices

Éducation et expérience :

- 93,6 p. 100 étaient des femmes
- 84 p. 100 des éducatrices avaient entre 19 et 40 ans
- 68 p. 100 des éducatrices et 92 p. 100 des directrices avaient une éducation postsecondaire
- 54 p. 100 des éducatrices et 66 p. 100 des directrices avaient des qualifications particulières en éducation de la petite enfance
- 68 p. 100 des éducatrices et 89 p. 100 des directrices avaient participé à des activités de perfectionnement professionnel, à des ateliers ou à des cours dans l'année précédant l'étude
- les éducatrices avaient 5 ans d'expérience en moyenne
- les directrices avaient 10 ans d'expérience en moyenne

Autres résultats :

- aucune différence n'a été constatée dans les niveaux moyens d'éducation et de formation des éducatrices dans les quatre provinces, dans les milieux urbains et ruraux ou dans les garderies privées et sans but lucratif
- les éducatrices des garderies sans but lucratif avaient plus d'expérience que celles des garderies privées
- les garderies dont la directrice avait reçu peu de formation pertinente ou pas du tout étaient plus susceptibles d'obtenir de faibles évaluations que celles dont la directrice était plus qualifiée
- les garderies où les éducatrices et les directrices avaient de plus hauts niveaux d'éducation avaient généralement un score ECERS plus élevé

Conditions de travail :

- 14 255 $ - salaire annuel moyen de l'éducatrice
- 19 100 $ - salaire annuel moyen de la directrice

Le personnel avait peu d'avantages sociaux, par exemple :

- moins de 30 p. 100 avaient des pauses payées pour le déjeuner
- 27 p. 100 du personnel avaient une assurance santé
- 37 p. 100 du personnel disposaient d'une procédure de règlement des griefs
- 7,5 p. 100 du personnel avait un régime de pension

Autres résultats :

- les salaires en Nouvelle-Écosse (15 668 $) et à l'Île-du-Prince-Édouard (15 097 $) étaient considérablement plus élevés que ceux de Terre-Neuve (12 752 $) et du Nouveau-Brunswick (12 375 $). Ces écarts étaient liés aux différences entre les politiques provinciales de financement
- le salaire annuel moyen des éducatrices des garderies sans but lucratif était de 15 459 $ par rapport à 13 152 $ pour leurs homologues des garderies privées
- le personnel des garderies sans but lucratif avait plus d'avantages sociaux et de meilleures conditions de travail que celui des garderies privées

Roulement du personnel dans l'année précédant l'étude :

- 25 p. 100 des éducatrices
- 15 p. 100 des directrices

(Statistique Canada rapporte un taux de roulement de 27 p. 100 pour les travailleuses et travailleurs en éducation et des domaines connexes.)

Raisons du départ :

- 20 p. 100 - grossesse
- 18 p. 100 - déménagement
- 16 p. 100 - autre emploi en garde à l'enfance

Satisfaction professionnelle :

- sur une échelle de 1 à 10, le personnel a accordé un sept en moyenne concernant leur satisfaction professionnelle, ce qui indique un degré assez élevé de satisfaction.

Le personnel a exprimé le plus de satisfaction pour :

- les collègues (8,9)
- la nature du travail (8,3)
- le milieu physique (7,8)

Le personnel a exprimé le plus d'insatisfaction pour :

- les possibilités de croissance professionnelle (3,5)
- le niveau d'organisation explicite dans les garderies (5,7)
- les salaires et les avantages sociaux (6,2)

- 86 p. 100 considèrent leur travail comme une carrière et non un emploi
- 84 p. 100 choisiraient encore cette carrière

Enfants :

- les évaluations concernant la langue, le jeu, la maturité sociale et le respect de soi ont révélé que le groupe d'enfants se développait très normalement, avec des scores moyens dans les échelles normales pour toutes les mesures.
- Les enregistrements vidéo du jeu libre ont démontré que :
  - les enfants jouaient d'une manière constructive et appropriée 70 p. 100 du temps
  - les enfants étaient inoccupés seulement 3 p. 100 du temps
  - les enfants avaient un comportement agressif moins de 1 p. 100 du temps
  - les enfants semblaient malheureux ou bouleversés moins de 1 p. 100 du temps

Autres résultats :

- le développement linguistique des enfants était étroitement lié au niveau d'éducation de leur mère

- les enfants des garderies où les éducatrices avaient des niveaux d'éducation plus élevés étaient plus susceptibles d'obtenir de meilleurs scores dans les évaluations linguistiques
- l'évaluation de la garderie et les niveaux d'éducation du personnel constituaient un facteur important dans deux mesures précises du développement de l'enfant ;
- les auto-évaluations des enfants des garderies ayant des scores ECERS plus élevés ont révélé qu'ils se sentaient plus acceptés par leurs pairs
- l'interaction sociale était plus appropriée à l'âge chez les enfants dont les éducatrices avaient un niveau d'éducation générale plus élevé

Familles :

- 32 p. 100 ont rapporté des revenus de moins de 20 000 $
- 40 p. 100 ont rapporté des revenus de plus de 50 000 $
- 33 p. 100 étaient des familles monoparentales
- 66 p. 100 des mères avaient une éducation postsecondaire
- 78 p. 100 des mères travaillaient à l'extérieur du foyer
- les familles payaient en moyenne 344 $ par mois en frais de garde (les frais variaient entre 280 $ et 446 $)
- les frais moyens les plus élevés se payaient en Nouvelle-Écosse et les plus faibles, au Nouveau-Brunswick

Réponses des parents aux questions ouvertes

Les parents pouvaient donner plus d'une réponse à chaque question. Les principales catégories de réponses apparaissent avec le pourcentage des parents qui y ont répondu.

Raisons ayant motivé le choix de la garderie :

- commode (emplacement, heures et disponibilité) - 73 p. 100
- caractéristiques de la garderie (activités, philosophie) - 54 p. 100
- perception du personnel comme amical et compétent - 45 p. 100

Opinions des parents quant à l'effet des services de garde sur leur enfant :

- 98,8 p. 100 estimaient que les services de garde étaient bons pour leur enfant
- 73 p. 100 - estimaient que les services de garde étaient bons pour le développement social
- 18 p. 100 - estimaient que les services de garde étaient bons pour le développement en général
- 15 p. 100 - estimaient que les services de garde étaient bons pour le développement linguistique
- 12 p. 100 ont mentionné des préoccupations médicales (les enfants attrappent des infections, des rhumes, etc.)
- 10 p. 100 étaient préoccupés par le roulement du personnel
- 9 p. 100 se souciaient de l'influence des autres enfants

Participation parentale dans les garderies :

- 89 p. 100 se sentaient capables «d'avoir leur mot à dire concernant l'administration de la garderie»
- 80 p. 100 ne voulaient pas participer davantage aux activités de la garderie en raison d'engagements professionnels ou familiaux

Opinions des parents concernant la garderie en général :

- 90 p. 100 étaient très satisfaits de la garderie parce que :
  - les enfants l'aiment
  - le personnel est compétent et respectueux
  - les enfants aiment leurs éducatrices

La grande majorité des parents était satisfaite de leur garderie et du développement de leurs enfants, sans égard à la province, à l'emplacement ou au type de garderie (privée ou sans but lucratif).

Sommaire

Ces garderies du Canada Atlantique offraient, en général, des milieux assez bons pour le développement de l'enfant. La plupart des éducatrices et des directrices possédaient une qualification postsecondaire et nombre d'entre elles avaient une formation spécialisée. En moyenne, les qualifications du personnel dépassaient les exigences provinciales. Les enfants des garderies semblaient heureux, occuper leur temps de manière constructive et se développaient normalement. Les parents ont rapporté des niveaux de satisfaction élevés envers les garderies fréquentées par leurs enfants.

Dans l'ensemble, les garderies sans but lucratif étaient plus susceptibles d'obtenir un score plus élevé comme milieux de développement de l'enfant que les garderies privées, mais les différences étaient beaucoup moins marquées pour les petites garderies. De nombreuses garderies privées fournissaient de bons milieux pour le développement de l'enfant. Aucune différence n'existait entre les provinces, les emplacements ou les garderies privées ou sans but lucratif au niveau des qualifications ou de l'expérience du personnel. Les garderies sans but lucratif semblaient plus directement avantageuses pour le personnel en termes de salaires et d'avantages sociaux. Les avantages sociaux des garderies sans but lucratif semblaient dus à un financement accru et à une organisation structurée.

Peu de liens existaient entre les scores des garderies, les niveaux d'éducation des éducatrices et les évaluations du développement des enfants et leur comportement au jeu. Il y avait un lien entre la formation spécialisée de la directrice et les scores de la garderie, la quantité de temps que les enfants jouaient avec d'autres enfants et la perception des enfants concernant l'acceptation par leurs pairs. Le développement linguistique des enfants était très lié au niveau d'éducation de leurs mères, bien que les niveaux plus élevés d'éducation de l'éducatrice semblaient liés à des niveaux de développement linguistique plus élevés.

La recherche antérieure a révélé un lien plus étroit entre la qualité des garderies selon l'échelle ECERS, l'éducation des éducatrices et le développement de l'enfant. Un certain nombre de raisons expliquent les résultats quelque peu différents de la présente étude. Il y avait un échantillon plus limité quant

à la qualité des garderies par rapport à d'autres recherches. La qualité générale de la plupart des garderies de l'échantillon de même que les niveaux de qualification des éducatrices semblaient assez élevés. Des différences existaient dans la situation socio-économique des familles des garderies, mais elles étaient moins marquées que dans d'autres régions, reflétant la cohésion et la stabilité de la région de l'Atlantique. Les répercussions de la garderie sur le développement des enfants peuvent être évaluées de façon valable à long terme seulement et les chercheuses espèrent assurer un suivi sur le développement de ces enfants dans quelques années.

L'impact de l'étude pour la politique sur la garde d'enfants est pleinement abordé dans le rapport principal. Compte tenu des résultats obtenus dans les 48 garderies, il semble que la majorité des garderies du Canada Atlantique offrent d'assez bons environnements pour les enfants. Pour les parents, les plus importantes répercussions des résultats sont qu'ils devraient continuer à choisir et à surveiller de près la garderie de leur enfant, quel que soit le type et où qu'ils vivent. ◆

Reproduit avec l'autorisation des auteures. La recherche a été financée par la Caisse d'aide aux projets en matière de garde des enfants de Santé Canada. Les opinions exprimées sont celles des auteures et ne représentent pas nécessairement la politique officielle de Développement des ressources humaines Canada.

Référence

Harms, T. & Clifford, R. (1980). *Early Childhood Environment Rating Scale.* New York: Teacher's College Press, Columbia University.

SAVIEZ-VOUS... ?

Les familles canadiennes qui travaillent

Les familles d'aujourd'hui font face à des temps difficiles

- Les deux parents travaillent à l'extérieur du foyer dans 71 p. 100 des familles canadiennes.

  (Les familles canadiennes. Institut Vanier de la famille. 1994. p. 12. Source : Statistique Canada)

- Soixante-dix pour cent des mères d'enfants âgés de trois à cinq ans font partie de la population active.

  (Profil des familles canadiennes. Institut Vanier de la famille. 1994. Source : Statistique Canada)

- Soixante-six pour cent des familles interrogées dans le cadre d'une enquête menée par le Groupe Angus Reid en 1994 estimaient que le double salaire était une nécessité économique pour les familles d'aujourd'hui.

  (L'état de la famille au Canada. Groupe Angus Reid. 1994. p. 44)

- En 1990, le revenu moyen des jeunes familles était de 15 042 $ plus faible que le revenu moyen des familles en 1973 (mesuré en dollars ajustés à l'inflation).

  (Profil des familles canadiennes. Institut Vanier de la famille. 1994. p. 77. Source : Centre international de statistiques)

- Le revenu moyen des familles dont les parents sont âgés de 25 à 34 ans a baissé de 4,9 p. 100 entre 1981 et 1991.

  (Données de base sur la pauvreté au Canada. David P. Ross, E. Richard Shillington et Clarence Lochhead. Conseil canadien de développement social. 1994. p. 123)

- Dans les années 90... les difficultés économiques touchent surtout les Canadiens et les Canadiennes de moins de 35 ans. Ce sont des années cruciales où se créent les familles et naissent les enfants.

  (La Sécurité des familles en période d'insécurité, le Forum national sur la sécurité des familles. Judith Maxwell. 1993) ◆

Garde à l'enfance - les premières années sont cruciales

- Il est prouvé... que les six premières années de la vie sont cruciales au développement des compétences fondamentales au plan interpersonnel, langagier et intellectuel qui détermineront la capacité adulte.

  (Quality Matters: Excellence in Early Childhood Programs. Gillian Doherty. 1994 p. 7)

- De nombreux enfants commencent à fréquenter des services de garde avant d'avoir un an et passent plus d'heures d'éveil en milieu de garde que dans leur foyer.

  (Mémoire au Comité permanent de Développement des ressources humaines Canada. Fédération canadienne des services de garde à l'enfance. 1994)

- La recherche révèle que les familles biparentales de la classe moyenne qui possèdent un niveau d'éducation secondaire ou plus élevé pourraient être incapables de compenser l'impact négatif d'une garderie de piètre qualité.

  (Quality Matters: Excellence in Early Childhood Programs. Gillian Doherty. 1994. p. 11)

- Les enfants dont les parents travaillent à temps plein passent plus d'heures en milieu de garde avant d'atteindre cinq ans qu'ils en passeront pendant tout leur séjour au primaire.

  (Fédération canadienne des services de garde à l'enfance, 1996) ◆

Services de garde de qualité - le besoin

- Seulement huit enfants sur 100 de moins de 13 ans ayant besoin de services de garde ont accès à des services de garde réglementés.

  (Child Care, Social Policy and Social Development, Clarence Lochhead, 1994. Source : Centre canadien de statistiques internationales)

- Un parent sur quatre ayant des enfants de moins de six ans préféreraient placer ses enfants dans des garderies réglementées.

  (Source : Sondage canadien sur la garde à l'enfance, 1988)

- Le Canada se classe derrière au moins 16 autres pays industrialisés en termes de pourcentage d'enfants âgés de trois à cinq ans qui fréquentent des services de garde financés par les fonds publics.

  (Profil des familles canadiennes, Institut Vanier de la famille, 1994, p. 115)

- Soixante et dix-sept pour cent des Canadiens et des Canadiennes ayant participé à une enquête menée par le Groupe Angus Reid ont appuyé la notion d'un système national de services de garde subventionnés pour tous ceux qui en ont besoin.

  (L'état de la famille au Canada, Groupe Angus Reid, 1994, p. 53)

- Vingt pour cent des enfants de six à 12 ans, tous niveaux de revenus confondus, passent un peu de temps seul comme «enfants à clé» pendant que leurs parents travaillent ou étudient.

  (Source : Centre de statistiques internationales) ◆

Les services de garde de qualité - les coûts

- Une famille canadienne moyenne avec deux enfants âgés de deux et quatre ans paie 30,5 % de son revenu de 47 700 $ après impôts en services de garde réglementés.

  (Basé sur les données de Statistique Canada concernant le revenu annuel moyen en Ontario; sur de l'information relative à la garde d'enfants des Umbrella Central Day Care Services; et sur de l'information fiscale obtenue de BDO Dunwoody Chartered Accountants)

- Vingt-huit pour cent des familles canadiennes gagnent moins de 30 000 $ par an.

  (Profil des familles canadiennes, Institut Vanier de la famille, 1994, p. 78. Source : Centre de statistiques internationales)

- Trente-sept pour cent des femmes mariées âgées de 25 à 34 ans et travaillant à temps plein ont un revenu moyen de 25 290 $.

  (Profil des familles canadiennes, Institut Vanier de la famille, 1994, p. 80. Source : Centre de statistiques internationales)

- Parmi les coûts typiques pour les services de garde réglementés destinés aux enfants d'âge préscolaire (trois à cinq ans) partout au pays, citons : Vancouver[1] - 465 $ par mois; Manitoba[2] - 368 $ par mois; Ontario[3] - 540 $ par mois; Nouvelle-Écosse[4] - 353 $ par mois. Les coûts des services de garde pour tout-petits (18-24 mois) et poupons (0-18 mois) sont beaucoup plus élevés.

  ([1] Information Daycare; [2] Manitoba Child Care Association; [3] Umbrella Central Day Care Services; [4] Connection-NS)

- Même s'il est très difficile pour les familles de s'offrir des services de garde de qualité, les coûts ne peuvent pas être réduits parce que les éducatrices qualifiées de la petite enfance détenant un diplôme collégial ou une formation supérieure gagnent moins de 20 000 $ en moyenne par année.

  (Garde à l'enfance : Étude sur la rémunération et les conditions de travail dans le domaine de la garde à l'enfance au Canada, Karyo Communications, 1992) ◆

Les enfants canadiens - à risque

- Cinquante-quatre pour cent des enfants pauvres du Canada vivent dans une famille biparentale.

  (Profil des familles canadiennes, Institut Vanier de la famille, 1994, p. 90. Source : Centre de statistiques internationales)

- Le Canada se classe au second rang en termes de taux de pauvreté infantile parmi 14 pays industrialisés.

  (One Way to Fight Child Poverty, Caledon Institute, 1995, p. 6)

- En 1993, 20,8 p. 100 de tous les enfants canadiens de moins de 18 ans étaient pauvres.

  (Profil de la pauvreté, 1993, Conseil national du Bien-être, 1993, p. 60)

- Aujourd'hui au Canada, il y a des milliers de familles admissibles en attente pour des places de garde subventionnées. Par exemple, les noms de 21 000 enfants du Grand Toronto sont sur des listes d'attente.

  (Coalition ontarienne pour l'amélioration des services de garde d'enfants, janvier 1996) ◆

Réseau pancanadien

TERRITOIRES DU NORD-OUEST — Le 1er avril, le Programme de garde à la petite enfance du gouvernement des Territoires du Nord-Ouest a été fusionné avec la Division des services des programmes d'études et de soutien aux étudiants de la direction générale du développement éducationnel, ministère de l'Éducation, de la Culture et du Travail. L'ensemble de la division, qui porte maintenant le nom de Services scolaires et à la petite enfance, est dirigé par Helen Balanoff, directrice. Par ce changement, on espère susciter des actions et du soutien en faveur de l'éducation en tant que continuum à l'apprentissage.

SASKATCHEWAN — Le 28 mars 1996, le gouvernement provincial a déposé son budget dont voici les points saillants. Les subventions aux poupons sont portées de 285 $ à 325 $ pour les garderies; les subventions aux tout-petits passent de 245 à 285 $ pour les garderies; les subventions aux enfants de niveau préscolaire demeurent inchangées à 235 $ pour les garderies et les services de garde en milieu familial. Par contre, les subventions pour les enfants d'âge scolaire sont ramenées de 235 $ à 200 $ pour les garderies et les services de garde en milieu familial. Les augmentations annoncées entre en vigueur le 1er septembre 1996.

Des subventions seront aussi débloquées en septembre prochain et mises à la disposition des parents adolescents dont les enfants fréquentent les garderies pour poupons et tout-petits, pour compléter la subvention actuelle accordée aux garderies.

À compter du 1er avril, le gouvernement fournira des fonds pour améliorer les salaires des éducatrices en garderie. Le lancement de ce programme de 500 000 $ est prévu pour 1996-1997 dans le cadre du Plan d'action de la Saskatchewan pour les enfants.

QUÉBEC — Dans le cadre du redressement des finances publiques, le gouvernement du Québec a annoncé une diminution de 200 000 $ dans ses dépenses pour les services de garde en 1996-1997.

Le moratoire concernant l'émission de permis pour les garderies et les agences a pris fin le 29 mars 1996. L'Office des services de garde à l'enfance peut recevoir dès maintenant les demandes de permis. De plus, un projet de loi sera déposé à l'Assemblée nationale d'ici quelques semaines sur le financement de la garde régulière des jeunes enfants dans les services de garde sans but lucratif.

Le ministère de l'Éducation sera désormais responsable du programme de démarrage et de fonctionnement des services de garde en milieu scolaire. Par conséquent, à compter du 23 juin, le programme d'exonération et d'aide financière aux parents pour ce type de services de garde sera abandonné ainsi que la subvention aux services de garde en milieu scolaire. Les parents pourront utiliser le crédit d'impôt remboursable pour palier la perte de l'aide financière.

COLOMBIE-BRITANNIQUE — La BC Association of Child Care Services (BCACCS), créée en janvier 1995, a adhéré au Westcoast Child Care Resource Centre en tant qu'organisme-membre.

Le Early Childhood Multicultural Services s'est vu décerner le nouveau «Cultural Harmony Award» par la ville de Vancouver. Un arbre a été planté en son honneur au coin de la rue Main et de la 51e avenue. ◆

Calendrier

JUIN

25 — 30

Montréal, Québec

La 5^e^ semaine internationale pour les droits des enfants sera parrainée par Défense des enfants-International (DEI-Canada). La semaine donne aux défenseurs des enfants venant de partout au monde l'occasion de mettre en commun leur expérience et leur savoir ainsi que de formuler des stratégies pour accroître le respect international envers les droits des enfants. La semaine débutera par des séances de formation d'une journée sur la Convention des Nations Unies sur les droits de l'enfant. Un congrès de trois jours suivra sur le thème «Mondialisation de l'économie et droits des enfants».

Info : DEI-Canada 1996, a/s Coplanor Congrès inc., 511, place d'Armes, bureau 600, Montréal (Québec) H2Y 2W7, (514) 848-1133; téléc. : (514) 288-6469.

OCTOBRE

3 — 6

Calgary, Alberta

La conférence annuelle de Services à la famille Canada se tiendra sur le thème «Exploration '96: Défricher de nouveaux sentiers».

Info : Services à la famille Canada, 220, av. Laurier ouest, bureau 600, Ottawa (Ontario) K1P 5Z9, (613) 230-9960; téléc. : (613) 230-5884

17 — 20

Ottawa, Ontario

La conférence annuelle de l'Association canadienne des programmes de ressources pour la famille portera sur le thème «Main dans la main : Bâtir une communauté dans le partenariat».

Info : Association canadienne des programmes de ressources pour la famille, 120, av. Holland, bureau 205, Ottawa (Ontario) K1Y 0X6, (613) 728-3307; téléc. : (613) 729-5421.

25 - 26

Calgary, Alberta

Le thème de la conférence de la School Age Care cette année est «Bridges to the Future with Pride and Professionalism».

Info : Caryl Brown, Chairperson, Programming and Promotions, School-Age Care Conference Committee, c/o 19 Rosevale Dr. N.W., Calgary, Alberta, T2K 1N6. Tel. : (403) 282-7466 (bureau); (403) 295-8714 (rés.).

NOVEMBRE

1 — 2

Regina, Saskatchewan

La Saskatchewan Child Care Association organise la conférence annuelle provinciale de la garde à l'enfance. Le conférencier principal sera Gordon College, Ph. D.

Info : SCCA, 628-10th Street East, Saskatoon, Saskatchewan, S7H 0G9 (306) 664-4408; téléc. : (306) 664-7122

24 — 27

Ottawa, Ontario

«Les enfants du Canada, l'avenir du Canada», est une conférence co-parrainée par la Ligue pour le bien-être de l'enfance du Canada et l'Association des sociétés d'aide à l'enfance de l'Ontario en partenariat avec Jeunesse j'écoute, les sociétés d'aide à l'enfance d'Ottawa-Carleton et la Fédération des enseignants et enseignantes du Canada. Les objectifs de la conférence sont de sensibiliser et de susciter l'intérêt du public concernant la santé et le bien-être des enfants du Canada; faire participer le milieu des affaires, la main-d'oeuvre, les personnes âgées, les parents, les organisations sans but lucratif et professionnelles et les groupes communautaires; rendre compte de l'état des enfants et des jeunes du Canada; et, célébrer les réalisations des enfants et des jeunes.

Info : Association des sociétés d'aide à l'enfance de l'Ontario, 75, rue Front est, 2^e^ étage, Toronto (Ontario) M5E 1V9 (416) 366-8115; téléc. : (416) 366-8317. ◆

Ressources

The Whole Child, Canadian Sixth Edition, par Joanne Hendrick et Karen Chandler, est un livre contenant des méthodes pratiques sur comment favoriser le développement des enfants par l'enseignement. Le livre déplace l'attention de l'enseignant de l'«art» ou de la «science» vers ce qu'*est* l'enfant et ce dont il a besoin du milieu d'apprentissage pour s'épanouir. Pour cette raison, le livre met l'accent sur l'enfant et les images et le présente sous forme d'un certain nombre de soi : le soi physique, le soi affectif, le soi social, le soi créatif et le soi cognitif. La présente édition est la première entièrement adaptée au contexte canadien, plutôt que d'être limitée simplement à des

170

chapitres en annexe sur les questions canadiennes.

Il est en vente à 57,95 $ (plus frais de port, de manutention et TPS) auprès de Prentice-Hall Canada Inc., 1870 Birchmount Drive, Scarborough, Ontario M1P 2J7. Tél. : 1-800-567-3800. ISBN 0-13-456359-2.

Guide sur les problèmes d'apprentissage et de comportement chez les enfants, publié par Troubles d'apprentissage - Association canadienne, a été rédigé par 16 spécialistes bénévoles qui ont travaillé conjointement pour définir les questions les plus courantes sur le développement et le comportement des jeunes enfants et y répondre. Trois groupes de parents et de professionnels ont été créés afin de réviser l'information et de fournir des commentaires et suggestions. Leurs remarques sont citées un peu partout dans le livre. Les sections comprennent : les lignes directrices en matière de développement; l'aspect médical; les troubles d'apprentissage; le déficit de la capacité d'attention; le trouble d'acquisition de la coordination; l'évaluation; l'élocution et le langage; le jeu et le développement social; le développement émotionnel et le comportement; l'aspect familial; la lecture et les nombres; les services de garderie et les programmes communautaires; la collaboration avec l'école et les limites de la recherche.

Pour commander une version en français ou en anglais (25,15 $ y compris taxes, frais de port et de manutention), communiquez avec Troubles d'apprentissage - Association canadienne au 323, rue Chapel, bureau 200, Ottawa (Ontario) K1N 7Z2. Tél. : (613) 238-5721. Téléc. : (613) 235-5391. ISBN 0-919053-46-7.

Travail et famille : dimensions de la tension, publié par Statistique Canada et rédigé par Leroy O. Stone (y compris des chapitres par Alfred J. Kahn et Sheila B. Kamerman). Le livre souligne le fait que les responsabilités familiales jouent un rôle majeur en tant que facteur relié à l'attachement au marché du travail ainsi que la pratique d'arrangements de travail non conventionnels par ceux qui ont un emploi. En comparant les groupes ayant des degrés divers de responsabilités professionnelles et familiales, le document essaie de décrire certaines des particularités de ceux qui ont un niveau élevé d'obligations professionnelles et familiales. Il contient des données inédites concernant L'Étude nationale canadienne sur la garde des enfants en ce qui a trait au degré de tension expérimentée dans la gestion des obligations professionnelles et autres exigences reliées au temps par certains groupes de parents. Il met aussi l'accent sur les principales raisons évoquées par les parents pour les tensions qu'ils rapportent.

Pour commander en français ou en anglais (24,95 $ plus frais de port et de manutention) communiquez avec Statistique Canada au 1-800-700-1033. Téléc. : (613) 951-1584. Catalogue 89-540E. Hors série.

Working with Families: Perspectives for Early Childhood Professionals, par Rena Shimoni et Joanne Baxter, un des livres d'une série destinée aux étudiantes en éducation de la petite enfance. Les matériels sont conçus pour servir comme ressources permanentes lorsque les étudiantes deviendront des professionnelles de la garde à l'enfance. Le livre est divisé en trois parties : Understanding Families; Facing Family Challenges, et Working With Families.

En vente à 39,95 $ (plus frais de port, de manutention et TPS) auprès de Addison-Wesley Publishers Limited, 26 Prince Andrew Place, Don Mills, Ontario M3C 2T8. Tél. : 1-800-387-8028. ISBN 0-201-60190-7.

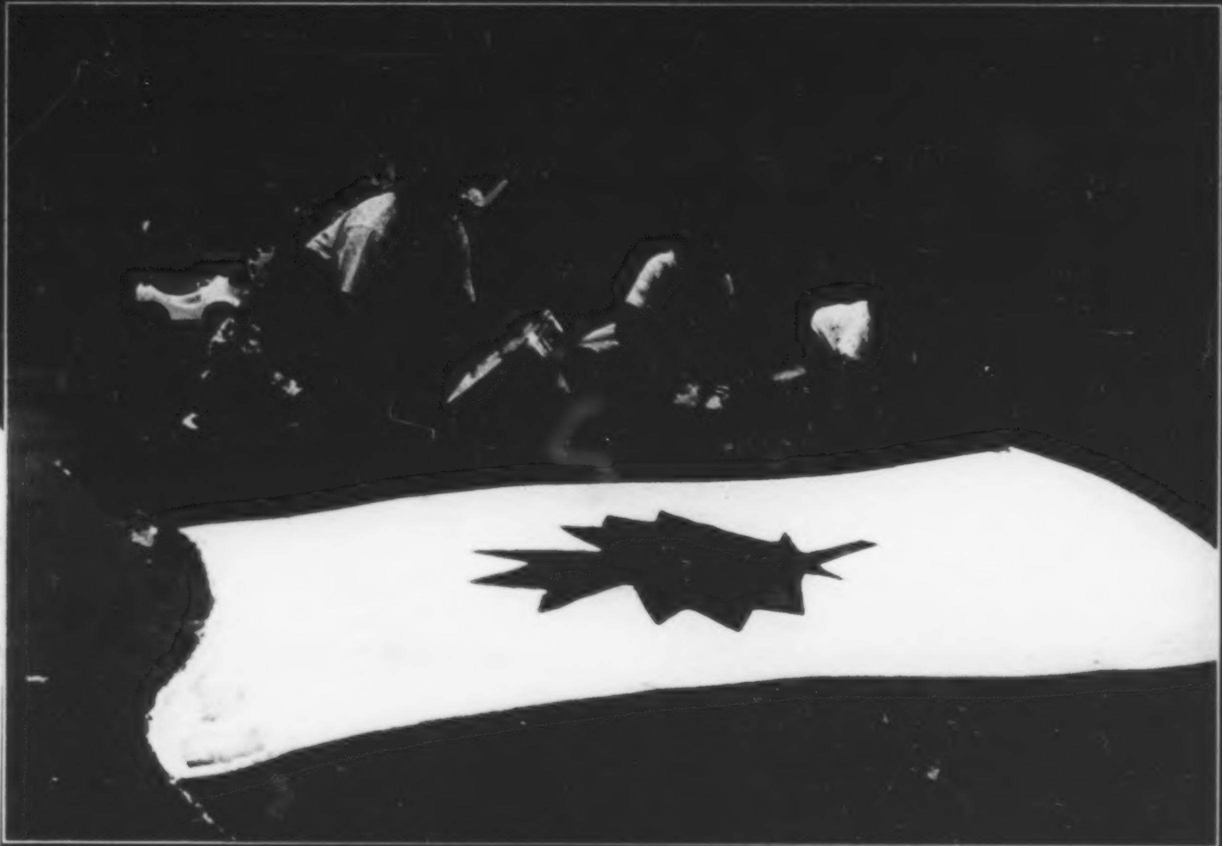
Predicting and Preventing Early School Failure: Classroom Activities for the Preschool Child, par Marvin L. Simner, publié par la Société canadienne de psychologie et l'Association canadienne des psychologues scolaires. Cette brochure basée sur la recherche vise à répondre aux besoins des enseignantes qui travaillent auprès des enfants du primaire ou de l'élémentaire. La première partie contient un outil de dépistage pour permettre de trouver les enfants de quatre à six ans qui risquent de connaître un échec scolaire précoce. L'outil ne requiert pas de test formel; les enseignantes évaluent plutôt les enfants de leur classe sur la base de cinq principaux aspects en se fondant sur des observations de tous les jours. Les trois autres parties du livret contiennent des exemples d'activités en classe pour aider les enfants ainsi dépistés. La recherche a prouvé l'efficacité de ces activités.

Pour commander un exemplaire (10 $ plus frais de port, de manutention et TPS), communiquez avec la Société canadienne de psychologie, 151, rue Slater, bureau 205, Ottawa (Ontario) K1P 5H3. Tél. : (613) 237-2144, téléc. : (613) 237-1674. Des rabais sont offerts pour les commandes en grosse quantité. ISBN 1-896538-33-6. ◆

VOL. 10 NO. 3 FALL 1996

Interaction

PUBLICATION OF THE CANADIAN CHILD CARE FEDERATION



PS 025007

National Child Day

Milestones for the Federation

Child & Family Canada

Understanding Children's Behaviour

TEN YEARS OF INTERACTION

BEST COPY AVAILABLE

Discovering Canada Classroom Carpet

From Newfoundland to British Columbia our comfy colourful carpet provides coast to coast learning! The big, bold design and vibrant colours create a dazzling effect in your classroom and make it an inviting playspace for kids. The carpet features all provinces, territories and names, so it's ideal for introducing Canadian geography. Made of soil resistant nylon, our carpet features a full 10-year-wear guarantee and meets a Class I fire-resistant standard. Available in 8'5" x 11'8" (shown) or 5'10" x 8'5" (not shown).

CFK 101	8'5" x 11'8"	**579.95**
CFK 102	5'10" X 8'5"	**369.95**

To catch all the vibrant colours of this fabulous carpet see page 25 in our 1996-1997 catalogue.

No other company gives you more:

1. Widest selection of New, Innovative learning materials.
2. Friendliest, most helpful people.
3. Complete, unconditional guarantee.
4. Prices that cannot be beat.

WINTERGREEN

14 Connie Crescent, #10, Concord, ON L4K 2W8

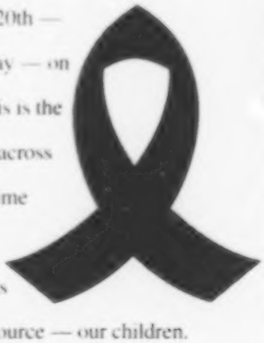
PHONE FREE 1-800-268-1268 TORONTO 905-669-2815 FAX FREE 1-800-567-8054 TORONTO 905-669-2481

RESOURCE SHEET

Canadian Child Care Federation

Fall 1996 #37

Celebrate National Child Day — November 20th



Mark November 20th — National Child Day — on your calendar. This is the day when people across the country take time each year to celebrate Canada's most precious resource — our children.

It's a day to remember that children need love and respect to grow to their full potential. It's a day to marvel at their uniqueness and all they have to offer. It's a day to celebrate the family and think about how adults affect the development of children close to them.

National Child Day is a relatively young celebration which came about through the efforts of Our Kids (a group of volunteers dedicated to meeting the basic needs of children in the Ottawa-Carleton area) and RESULTS Canada (an organization working for the elimination of child poverty and hunger around the world).

National Child Day was proclaimed by the Government of Canada on March 19th, 1993 to commemorate two historic events for children — the adoption of the United Nations *Declaration on the Rights of the Child* in 1959 and the UN adoption of the *Convention on the Rights of the Child* in 1989.

Wear a royal blue ribbon to show support for National Child Day. Canada's future depends on the healthy development of our children. The blue ribbon shows that you think Canada's children deserve prime consideration in all economic, social and political decisions, policies, programs and expenditures.

Ideas for Celebrating National Child Day

1. **Wear a royal blue ribbon.**
2. Attend a special event with a child.
3. Ask a child for advice.
4. Introduce your child to your place of work.
5. **Plan a special visit to your child's class or day care.**
6. Send a card to a child, caregiver or teacher in honour of the day.
7. **Explore ways to make your neighbourhood a safer place for children.**
8. Organize a fundraiser to support activities for children.
9. **Invite a child out for a meal or snack.**
10. Share a book or story with a child.
11. **Cook a celebration dinner and invite friends and family.**
12. Make a scrapbook highlighting a child's past week, month or year.
13. **Think back on the great moments of your childhood.**
14. Thank relatives for caring for you as a child.
15. **Reflect on the rights of children.**
16. Send a package of toys, clothes or books to children in need.
17. **Raise awareness for children's issues by talking to local politicians.**
18. Donate time or money to a children's charity.
19. **Tell a neighbour or friend about National Child Day.**
20. Consider ways you can make Canada a better place for children.

First Call for Children

The United Nations *Convention on the Rights of the Child*, signed by Canada, states that:

"In all actions concerning children, whether undertaken by public or private social welfare institutions, courts of law, administrative authorities or legislative bodies, the best interests of the child shall be a primary consideration." (Article 3.1)

Written by Barbara Coyle. For information on purchasing or reprinting this material, please contact the Information Officer, Canadian Child Care Federation, 120 Holland Avenue, Suite 306, Ottawa, Ontario, K1Y 0X6. Tel: 1-800-858-1412 or (613) 729-5289; Fax: (613) 729-3159.

FEUILLE-RESSOURCES

Fédération canadienne des services de garde à l'enfance

Automne 1996 #37

Le 20 novembre, célébrons la Journée nationale de l'enfant

Notez le 20 novembre, la Journée nationale de l'enfant, sur votre calendrier. C'est la journée où des gens partout au pays prennent le temps de célébrer la ressource la plus précieuse du Canada - nos enfants.

Cette journée nous donne l'occasion de nous rappeler que les enfants ont besoin d'amour et de respect pour s'épanouir pleinement. C'est une journée pour s'émerveiller devant leur individualité et tout ce qu'ils ont à offrir. C'est une journée pour célébrer la famille et réfléchir à la façon dont les adultes influent sur le développement des enfants qui les entourent.

La Journée nationale de l'enfant a été instituée grâce aux efforts de Our Kids Foundation (un groupe de bénévoles décidés à répondre aux besoins fondamentaux des enfants de la région d'Ottawa-Carleton) et de Résultats Canada (une organisation de lutte contre la pauvreté et la faim chez les enfants du monde).

Cette Journée nationale a été proclamée par le gouvernement du Canada le 19 mars 1993 afin de commémorer deux événements historiques concernant les enfants - l'adoption par les Nations Unies de la *Déclaration des droits de l'enfant* en 1959 et de la *Convention relative aux droits de l'enfant* en 1989.

Portez un ruban bleu roi pour appuyer la Journée nationale de l'enfant. L'avenir du Canada repose sur le développement sain de nos enfants. Le ruban bleu démontre que vous voulez qu'on accorde la priorité aux enfants du Canada dans les décisions, les politiques, les programmes et les dépenses à caractère économique, social et politique.

Idées pour célébrer la Journée nationale de l'enfant

1. Portez un ruban bleu roi.
2. Participez à une activité spéciale avec un enfant.
3. Demandez conseil à un enfant.
4. Présentez votre enfant à votre lieu de travail.
5. Organisez une visite spéciale à l'école ou à la garderie de votre enfant.
6. Envoyez une carte à un enfant, à une intervenante en services de garde ou à une enseignante pour célébrer la journée.
7. Explorez des façons de rendre votre quartier plus sécuritaire pour les enfants.
8. Organisez une collecte de fonds pour appuyer des activités destinées aux enfants.
9. Amenez un enfant au restaurant pour un repas ou un casse-croûte.
10. Partagez un livre ou une histoire avec un enfant.
11. Préparez un dîner de fête et invitez ami(e)s et membres de la famille.
12. Créez un album de découpures pour souligner la semaine, le mois ou l'année que l'enfant vient de passer.
13. Pensez aux merveilleux moments de votre enfance.
14. Remerciez les membres de votre parenté qui ont pris soin de vous pendant votre enfance.
15. Réfléchissez sur les droits des enfants.
16. Envoyez une boîte de jouets, de vêtements ou de livres à des enfants défavorisés.
17. Sensibilisez les responsables politiques locaux aux questions concernant les enfants.
18. Donnez de votre temps ou de votre argent à une oeuvre de bienfaisance pour enfants.
19. Parlez à un voisin, à une voisine, à un ami, à une amie de la Journée nationale de l'enfant.
20. Considérez des façons de faire du Canada un meilleur endroit pour les enfants.

Les enfants d'abord

La Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant, signée par le Canada, stipule que :

«Dans toutes les décisions qui concernent les enfants, qu'elles soient le fait des institutions publiques ou privées de protection sociale, des tribunaux, des autorités administratives ou des organes législatifs, l'intérêt supérieur de l'enfant doit être une considération primordiale.» (Article 3.1)

Rédigé par Barbara Coyle. Pour toute information sur l'achat ou la réimpression de la présente feuille-ressources, prière de communiquer avec l'agente à l'information, Fédération canadienne des services de garde à l'enfance, 120, av. Holland, bureau 306, Ottawa (Ontario) K1Y 0X6. 1-800-858-1412 ou (613) 729-5289; téléc. (613) 729-3159.

Interaction

VOLUME 10 NUMBER 3 FALL 1996

PUBLISHED BY THE
CANADIAN CHILD CARE FEDERATION

Acting Editor	Barbara Coyle
Advertising	Gaetane Huot
Design	John Atkinson
Translation	Sodes
Printing	M.O.M. Printing

CANADIAN CHILD CARE FEDERATION

BOARD OF DIRECTORS

Executive Council

President	Gail Szautner
Treasurer	Milton Sussman
Secretary	Sandra Beckman
Past-President	Cathy McCormack

Directors

British Columbia	Linda McDonell
Alberta	Karen Charlton
Saskatchewan	Karen Troughton
Manitoba	Frances Evers
Ontario	Tess Ayles
Quebec	Daniel Berthiaume
New Brunswick	Lynda Homer
Nova Scotia	JoAnne Hurst
P.E.I.	Cynthia Rice
Newfoundland	Helen Sinclair
Yukon	Sandra Beckman
Northwest Territories	Gillian Moir

STAFF

Dianne Bascombe	Executive Director
Anne Maxwell	Director of Information Services
Danielle Belair	Administrative Coordinator
Barbara Coyle	Acting Editor, *Interaction*
Jennifer Murphy-Hupe	Information Officer
Gaetane Huot	Membership Officer
Lyne Flansberry	Administrative Assistant

The overall mission of the Canadian Child Care Federation is to improve the quality of child care services for Canadian families.

THE FEDERATION'S GOALS INCLUDE:

providing information to and facilitating "networking" among a broad range of target groups. Our services and programs are targeted to direct service providers, child care organizations, educational institutions, government policy makers and public opinion leaders.

supporting initiatives that increase the skill, expertise and awareness of the target groups in their respective roles in support of improved quality of child care services. This focus on education is built into many of its initiatives and actions.

increasing its focus on policy and research, influencing the child care policy framework and supporting research to improve the quality of child care services.

CCCF/FCSGE receives funding from
Human Resources Development Canada

GST Registration No. – R 106844335

CONTENTS

OPINIONS

Behind the Scenes 2

Letters 2

Book Review — Paths to Equity 3
by Christy Green and Melissa Hays

Understanding Children's Behaviour: The Key to Effective Guidance 4
by Alice Taylor

Meet the Affiliates Profile — Yukon Child Care Association 7
by Linda-Marie Farynowski

Children's Book Reviews 8
by Marina Lamont

PRACTICE

Family-Focused Child Care 10
by Carol Wagg

Child Care Celebrates National Child Day — November 20th 12

FOCUS

The Presidents Look Back...and Ahead 15
by Sandra Griffin, Karen Chandler, Joanne Morris, Cathy McCormack and Gail Szautner

Milestones for the Federation 18
by Anne Maxwell

NEWS

Introducing *Child & Family Canada* 24

Did You Know? — Canadian Children Face Activity Crisis 25
by John Belfry

Research Update —
HIV/AIDS Education Initiative: Review of the Cross-Canada Workshops 27
by Barbara Kaiser and Judy Sklar Rasminsky

Linking the Partners 30
by Sharon Hope Irwin

Across Canada 31

Calendar 31

Resources 32

Cover photo courtesy of the Independent Child Caregiver's Association.

Interaction is published quarterly for distribution to Canadian Child Care Federation (CCCF) members. All advertising is subject to editorial approval. The CCCF assumes no responsibility for any statement or representation of fact or opinion appearing in any advertisement in ***Interaction***, nor does acceptance of advertising imply endorsement of any product or service by the CCCF. Advertising rates are available on request. Circulation: 9,000. Opinions expressed in this publication are those of the contributor and do not necessarily reflect those of the CCCF. For information on reprinting material from ***Interaction*** contact the Information Officer, Canadian Child Care Federation, Suite 306, 120 Holland Avenue, Ottawa, Ontario K1Y 0X6 Tel (613) 729-5289 or 1-800-858-1412; Fax (613) 729-3159

BEST COPY AVAILABLE

Behind the Scenes

It's been a busy summer at the Federation preparing for the official launch of *Child & Family Canada* and making the constitutional changes to reflect our new governing structure.

You'll notice that we have revised the Constitution and inserted it with this issue. It is the work of several dedicated volunteers and the office staff.

If you've been eager for details on *Child & Family Canada*, look in the NEWS section. *Introducing Child & Family Canada* contains the details on the web site and the participants who are collaborating on the project.

National Child Day is the topic of the *Resource Sheet*. We hope you find it useful for raising awareness for the rights of children with parents and other members of your community. You can order it in bulk at half its regular *Resource Sheet* price (see the Special offer order form). You should receive this issue in time to approach your local fabric outlet about obtaining bulk supplies of royal blue ribbon so that you can conduct a blue ribbon campaign.

Thanks for all your help with this issue — it marks the beginning of the tenth year for *Interaction*. We hope you like the special logo John Atkinson has designed to commemorate this important milestone. ◆

Barbara Coyle, Acting Editor

Letters

On behalf of the Manitoba Child Care Association and our 1996 Conference Planning Committee, please accept our most sincere gratitude for your [President Gail Szautner's] active role at MCCA's 19th annual conference....On behalf of the child care community, thank you for your support for professional development opportunities for our field and an enhanced quality of care for young children in Manitoba.

— Lois Coward
Conference Chairperson

....

After reviewing the Head Lice Policy found in your Spring 1996 publication of *Interaction*, I am writing to express my concern with the accuracy of the information provided.

Point three refers to treating the entire family immediately. According to the Paediatric Society, (*Well Beings* Vol. 1 & 2, 1992), no one should be treated with a head lice product unless there is evidence of lice or nits in their hair. Head Lice products are not a preventative measure but rather a very toxic treatment...

— Linda Nagle
Director of Children's Services
City of Windsor

....

We apologize. After six weeks of continuous battle against lice, we went a little overboard. Everyone we consulted — including public health officials, pediatricians and pharmacists — gave us different advice. In the end we suggested a policy capable of dealing with a serious infestation.

Of course we do not want to overmedicate anyone or help make lice resistant to treatment. Although *NIX* and other new products are less toxic than older treatments, they are still toxic and it is important to follow the instructions carefully.

We advise the use of common sense when you find lice at your centre. One or two nits on one child can easily be handled by sending that child home, supplying the parents with the information they need to check and treat infested family members and informing all the other parents of the situation.

But when you discover several children in the centre with several nits each — or one child whose head is crawling — we know from the louse's life cycle that lice have been in the day care for at least a couple of weeks and therefore it's likely that other children and their families have them too.

Unfortunately, lice and nits are sometimes hard to see and, even with the best intentions, people sometimes miss them. We found this to be true in our centre and it ultimately seemed more effective — and less toxic — to treat everyone once at the beginning than to treat everyone several times over several weeks.

— Barbara Kaiser and Judy Sklar Rasminsky
Authors of "Confessions of a Nitpicker"
*(Spring 1996 **Interaction**)*

Please Note:

There are changes to the *Facts on Family Day Care in Canada* article in the last issue (Summer 1996, page 12).

Under British Columbia, the second sentence should read:

Now, a licensed family child care provider may care for seven children under 12 years of age where not more than five are preschool age, not more than three are under three years of age and not more than one is under the age of 12 months. This includes the provider's own children.

Under Ontario, the second paragraph should read:

A home care provider with a licensed child care agency may care for a maximum of five children (including his/her own children) under the age of six provided there are no more than two children who are handicapped; two children under age two; three children under age three; one child who is handicapped and one child under age two; one child who is handicapped and two children who are over age two but under age three. Private home day care agencies are responsible for the selection and training of providers. Private home day care visitors employed under an agency must have completed post-secondary training in child development and family studies and have at least two years' experience with the same age group of children. Private home day care visitors may monitor up to 25 homes. Inspections are required every three months.

Ms. Janet Ecker, MPP
Parliamentary Assistant, MCSS
Hepburn Block, 6th Floor
80 Grosvenor St.
Toronto, Ontario M7A 1E9

Dear Ms. Ecker:

...Diluting the already minimum licensing standards of the Day Nurseries Act poses a double threat to the children of Ontario.

We acknowledge that the current regulations have holes. Subjectivity in interpretation of the Act has dogged enforcement for years. Attempts to find reliable, objective, quality measures have been only partially successful. The missing piece to this puzzle is self-regulation of the profession to ensure accountability and to tie regulation to the individual practitioner.

The AECEO's [Association of Early Childhood Educators of Ontario] framework for self-regulation of the profession of early childhood education cannot work without the established licensing mechanism. Diluting these standards threatens the ability of the profession to regulate itself.

Watering down what are already minimum standards for child care poses both immediate and longer term threats to the success of the child. We remind you again that clear and reliable research has shown that investing in quality child care now saves future corrections, social service and unemployment costs.

The research is very clear on what minimum standards must be to ensure quality in child care. The optimum ratio of adults to children has been clearly demonstrated in study after study as have optimum group sizes. Appropriate training in early child education has a direct link to the level of quality.

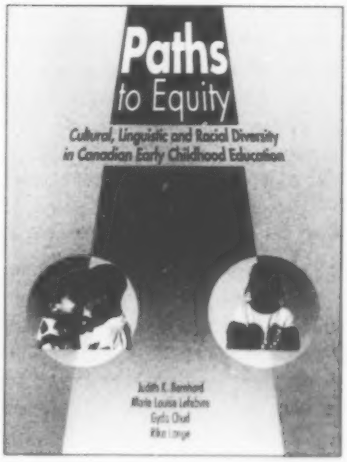
We urge you not to ignore the research on the factors affecting the quality of child care. Please do not balance your budget by diluting child care standards.

Sincerely,
Robyn Gallimore
Executive Director, AECEO ◆

BOOK REVIEW

Paths to Equity: Cultural, Linguistic and Racial Diversity in Canadian Early Childhood Education

by Christy Green and Melissa Hays



"Over 32 per cent of the total population [of Canada] report a mother tongue other than English or French....It is time to retire the paradigm of a 'real Canadian' as a monolingual English- or French-speaking citizen."

Using these forthright words, the authors of *Paths to Equity* published the findings of a systematic inquiry into the issues of racial, cultural and linguistic diversity in early childhood education. Moving between Vancouver, Toronto and Montreal, they interviewed teachers and supervisors at 77 child care centres, parents representing 11 immigrant groups, and members of early childhood education faculties at a number of colleges and universities.

The main objective of the study was to develop recommendations for change at all levels of the early childhood education system, based on a careful analysis of the information gathered. The purpose of the recommendations is to create change that will reduce the disadvantages of children of diverse cultural, linguistic and racial backgrounds who participate in Canadian child care centres.

From Expert to Respectful Learner

In our view, one of the most exciting ideas of this thought-provoking study is the recommendation to shift the ECE paradigm from an expert model to a collaborative approach.

The expert, institutional approach prevalent today applies universal, monocultural standards of child development to all children. It requires staff to inform and educate newcomer families about "appropriate" child-rearing strategies.

The early childhood educators in this study identified communication with immigrant parents as their main challenge. Seventy-eight per cent of those interviewed found some difficulty in that many parents did not understand Canadian ways or were unwilling to adopt Canadian practices. Parents, on the other hand, often felt ignored by the teachers in their children's centres and were afraid to ask too many questions of them.

In contrast, the collaborative approach does not cast teachers in the role of experts. Rather, teachers listen to the minority parents and become respectful learners about the family's way of life from the inside. The authors quote another source who refers to this as "the exchange of funds of knowledge." Teachers and parents are able to discuss their divergent views about what children can be expected to do at certain ages, the types of discipline appropriate at each age, and what is appropriate for families to do to support their children's development.

The Agreeable Child

In their study, the authors point out that minority children were perceived by their teachers as being agreeable more often than other children. In other words, they were more likely to follow instructions, to be gentle in nature, easy-going and considerate of others. Yet, statistics show that 78 per cent of immigrant and refugee children have short- or long-term problems in psycho-emotional or academic functioning. The authors hypothesize that these agreeable children may, in fact, be more needy than teachers believe. Their compliance may stem from an attempt to accommodate to the dominant culture and a fear of being assertive in a new situation.

Change: Whose Responsibility?

The authors emphasize that the responsibility to develop constructive collaboration with minority families lies primarily with teachers and supervisors. However, they also stress that all individuals in the ECE system — government policymakers, faculty, staff, administrators — bear responsibility for changing the weaknesses of the current system.

Training institutions are challenged to develop sequentially planned, compulsory courses that address diversity issues; to provide practicum placements that allow students to experience and reflect upon diversity; and to create child development content that respects cultural diversity. Finally, ECE faculties are urged to be proactive in diversifying their staff and student populations.

Child care centres are encouraged to provide cultural interpretation and multilingual materials for their staff; to develop policies on diversity issues; and to hire staff that are reflective of the communities they serve.

This is a well-designed and comprehensive study whose recommendations are critical for all of us in the ECE system to reflect upon. If we respond to the challenge, we can remain relevant and effective to the families we serve.

Christy Green is Manager of Children and Family Services, YMCA-YWCA of Ottawa-Carleton. Melissa V. Hays is Coordinator of ESL Parent and Preschool Programs, Ontario Ministry of Citizenship, Culture and Recreation (NLOC) and Carleton Board of Education (LINC), Ottawa.

Paths to Equity: Cultural, Linguistic and Racial Diversity in Canadian Early Childhood Education *by Judith K Bernhard, Marie Louise Lefebvre, Gyda Chud and Rika Lange is published by York Lanes Press (1995), Suite 351, York Lanes, York University, 4700 Keele St., North York, Ontario, M3J 1P3. ISBN 1-55014-277-1. Cost: $ 18.75 (plus shipping & handling and taxes). Fax: (416) 736-5837.*

Understanding Children's Behaviour:

The Key to Effective Guidance

by Alice Taylor

Whether one is a child care veteran, a new grad entering the field, a student in an ECE program or a parent, the topic of children's behaviour is a hot one. Each day we read, hear or see evidence of discipline gone awry. Violence against people and property and the wasted potential of young people surround us, regardless of where we live. How does this happen? Why do some people learn socially acceptable behaviour and others do not? The answer to this question is complex.

Most of us have strong opinions on how to guide our children's behaviour. Unfortunately, these opinions often focus on stopping the inappropriate behaviour and neglect to give significant emphasis to helping children learn new, more appropriate ways to behave. People who work with young children have a golden opportunity and an awesome responsibility to help children learn to make appropriate behaviour choices which, in turn, can lead to enhanced self-esteem and self-discipline.

To be effective, discipline for young children must be in place before the rules are broken. As a process of guidance, discipline can be divided into two major components: indirect and direct. In the area of indirect guidance, we need to look at the organization of the environment to encourage autonomy and to empower children. As well, we need to look at the people — the teachers — who nurture and help children learn. Direct guidance is what the word implies: guidance that occurs when some rule is broken or boundary crossed.

Wee Watch Private Home Day Care

When children are in environments where their physical and psychological needs are being met, they have far less need to misbehave.

Psychological Needs and Indirect Guidance

Let us contemplate our needs as human beings. It is likely we would all concede we have physical or survival needs, such as the need for air, water, nutrition, rest, shelter and safety. Dr. William Glasser tells us we also have psychological needs which he defines as love and belonging, power and a sense of importance, freedom and fun (Glasser, 1984). Dr. Glasser says that these needs must be met each day in order for each of us to be truly happy, alive human beings. As we relate Glasser's theory to young children in our care, it becomes apparent that the psychological needs (as he defines them) have significant impact on children's development and are directly related to their behaviour.

Children need love and, like all human beings, need to know they are loved, that they are accepted and cherished for the unique people they are. This sounds simple enough, but many of the children who need love the most are the ones who get it least. It is easy for us to love and care for the child who fits our picture of how children should

be (clean, neat, cooperative, bright, independent), but what about the ones who try our patience day-in and day-out — the ones who find ways to challenge us so much it hurts? Do we truly love them unconditionally, regardless of their behaviour toward us? Are we relieved on days when they don't show up? Do these children know they are so difficult for us? You bet they do! And that encourages them to continue their inappropriate behaviour since negative attention is better than no attention at all. If we are to reach all children, we must find ways of letting them know that we do love them — no matter what. And we must discover ways of creating a sense of belonging for them — no matter what.

What is this thing called "power?" Glasser defines power as personal empowerment or a feeling of self-worth. Power is also about recognition; children must have recognition, not for what they do but for the unique human beings they are. Be assured that, since recognition is a basic need, they will get it one way or another. If little Sam does not get your recognition in a positive way, he will get it negatively. If the only way he knows is a negative one, that is what you will get consistently until you show him recognition and encouragement in a more positive manner. Often our recognition for children comes in the form of praise. Think about replacing praise with encouragement and acknowledgement, for these come without judgement and are much more empowering for children (and for adults, too).

Children need freedom to make choices — real choices. Some say that what is wrong with the world today is that children have too much choice. I am not talking about infinite freedom and choice. I am talking about choice within limits, choice within the limits of children's understanding. Making choice does not come without its responsibility, so children — even little ones — need to be held accountable for their choices.

▼ *Jonathan, who is four years old, doesn't want to put his sunscreen on before going outside. What is the choice here? To my way of thinking the choice is not about wearing or not wearing sunscreen; the choice is to put sunscreen on and to go outside or to stay inside so that the sun cannot hurt his skin.*

Children are very capable of making choices (what colour pants to wear, which play area they want, how they will paint, draw or build) and they must also be given the freedom to choose such things as where to sit in the circle. Does it really matter if they all sit like angels with their hands in their laps, eyes straight ahead and lips zippered up? What is the issue here? It is that we want children to hear and participate in what is going on. We want them to respect the rights of others. We also want them to respect the fact that we are trying to help them learn. Those are the real issues — not that they must sit like angels. Help them understand these things by explaining why they are important to you.

Help them choose an appropriate behaviour and hold them accountable for it. Acknowledge their appropriate choices. When children are part of the choice, they own it and are therefore more likely to follow through. These are real choices for young children which must be given them if we are ever to expect them to make good choices in the more critical issues of life later on.

▼ *My granddaughter (at two-and-a-half) told me: "Grandma, I can make choices. I can make good choices or poor choices." I asked her what kinds of choices she made. With quiet resolve and blue eyes as big as saucers, she told me: "I make good choices." Young children are very capable of understanding the language and meaning of choices and are able to make real choices when the opportunity is provided.*

And yes, we must have fun! Many of us were raised in homes where fun was something you engaged in only after all the work was done. However, Glasser informs us that fun is a basic need that we must meet each day if we are to feel happy and fulfilled. As adults who care for and educate young children, meeting their need for fun is relatively easy because most children know intrinsically how to have fun. It is our task to cherish, not to quell this need. It is our responsibility to encourage children to be involved in the planning of their days, in how they would like to learn a concept, for we will be meeting their needs not only for fun, but also for freedom, power, love and belonging.

It is important for us to remember that our definition of fun may not be a child's definition. How many of you, like me, have spent hours planning an activity you thought would be fun only to have the children look at you disinterested and unenthusiastic? This kind of thing happened because we went with what we thought would be of interest without checking first with them. Involve the children in your planning — you'll be wonderfully surprised how you and they will have so much fun.

Careful planning and monitoring of the physical environment to meet the children's ever-changing needs can prevent many heartaches for both of you. Do a quick self-check of your environment to see whether or not it is need-fulfilling to the children in your care:

- Are there learning centres or areas that are clearly defined?
- Are toys and equipment available and accessible to children so as to encourage independence (empowerment)?
- Are shelves labelled so children can see where toys and equipment belong?
- Is there space for a flow of activity from active to quiet and everything in between?
- Are there enough play spaces for the ages and stages of children?
- Do these play spaces include adequate numbers of simple, complex and super units (Shipley, 1993)?
- Is there quiet, individual space where children can go just because they want to?

How we practise giving care is critical to effective guidance. Practice includes meeting all the needs of children by showing them love and recognition; by giving real, meaningful choices; and by planning developmentally appropriate programs and activities with the children to ensure they have fun without hurting themselves, others or the things around them. In short, indirect guidance is what happens long before the rules are broken. It is an ongoing, everyday commitment to children's physical and psychological well-being. It is about what we as adults do and say, how we set expectations and how we give children choices and hold them accountable for those choices. It is how we care for, love and nurture our children. Since children rely on us to help

them meet their needs, it is imperative that we do so in ways that will increase their self-confidence and their self-worth.

Direct Guidance and Communication

Direct guidance happens when children overstep their bounds — as all children will at times. As adults responsible for children, we must help them understand their inappropriate behaviours and assist them in choosing better ones. Direct guidance encompasses all parts of the interpersonal communication process. We know that discipline is an integral part of development. We work diligently to assist children to develop a healthy self-concept and a sense of moral autonomy. As children become self-disciplined they are well on their way to becoming competent, self-confident, little people. It is important to note that this will not happen if we persist in telling them what to do. It will only happen if we help them learn from their inappropriate behaviours and assist them in making new, more appropriate choices as the need arises.

There are many tried-and-true methods of direct guidance used today.

Modelling

Don't underestimate the power of modelling, especially if you are important to the child. Children will do as you do, so you must "practise what you preach."

▼ *If you don't want children to hit, don't hit them. If you want them to use quiet voices inside the room, then you too must use your inside voice when talking to them and to your colleagues, even from across the room.*

Redirection

This is a method most often used with very young children. Using words and gentle, hands-on guidance, you may use this technique when safety is an issue. It is especially helpful for guiding toddlers in a game-like way from one area to another in order to avoid power struggles.

▼ *You may have a child who has difficulty keeping his hands off the person next to him. Seat that child next to you and guide him back to the task by touching his arm or by putting your arm around his shoulder. You can do this without any interruption to the group.*

Natural Consequences

This method may be used when safety is not an issue. Children can learn many things by experiencing natural consequences.

▼ *Mary Ann forgets to put her favourite book in her cubby after she has finished reading it. When she is ready to go home, it is nowhere to be found. The consequence for Mary Ann is that she will have to go home that day without her book.*

▼ *Johnny is continually picking on Ethan. As a result, Ethan has decided he will not play with Johnny today. The consequence for Johnny is that he will need to find someone else to play with this time.*

▼ *Terry has chosen not to wear her mittens on a cool, spring day and now her hands are cold. The consequence for Terry is that she will have to bear the cold or find a warm pocket.*

After you have helped the child understand the consequences of certain actions, your follow-up task is to help the child make a new, more appropriate behaviour choice so that next time the outcome will be more positive.

"I"-Messages

These messages are effective when the problem is yours and you wish to convey to children how their behaviour is affecting you. An "I"-message has three parts:

1) State your feeling.
2) State the inappropriate behaviour.
3) State its impact on you.

▼ *"I feel very frustrated. You are making a lot of noise when I'm reading the story. I can't hear what the other children are asking me." This method is very effective when you have a good relationship with a child and you want the child to be sensitive to your needs and the needs of others. This message needs to be delivered firmly, yet gently.*

Problem-Solving

Problem-solving is an important life skill for young children to learn. We all encounter conflict in our daily lives. How we handle this conflict determines our sense of control over our lives and contributes significantly to our sense of well-being. What a wonderful gift we can give to children — the gift of having a sense of well-being!

Conflict

Glasser maintains that the reason we experience conflict (minor or major) in our lives is because we have in our minds a picture of how we want things to be (our ideal world). Unfortunately, we don't live in an ideal world so we filter every situation we encounter in the real world though our valuing system. If it is important to us, we will compare it to our ideal world-picture. If the two pictures match, we experience a pleasure signal. If they come reasonably close, we may experience a neutral signal or a mild pain (frustration signal). However, if they are a significant mismatch, then we experience a major error signal (pain in the pit of the stomach, tightness in the chest or a lump in the throat). Reactions differ, depending on the person.

When we experience this signal (positive or negative) we must react by choosing behaviour. These behaviours may be appropriate or inappropriate. As humans, we are driven by our ideal world-pictures to meet our needs (love and belonging, power, freedom and fun).

Our task is to help children meet their needs in an appropriate way. If children learn the way to solving frustration is to yell or hit, then that will become their automatic response to frustration. Hitting and yelling are not behavioiers we want children to use in response to frustration; we must help them learn other responses so these new behaviours can become their behaviours of choice.

From the age of three, most children are very capable of finding solutions to many everyday situations.

▼ *Anna hits Robbie and takes his blocks. Teacher approaches both children and physically gets down to the children's eye level and places an arm gently around each child. It is likley that Anna wants more blocks to complete her ideal world-picture. She wants more options in her building activity (freedom/choice needs); she wants to finish her structure and Robbie has the blocks she needs (power/recognition needs).*

- *Teacher: What happened here? (Give time for the children to answer.)*
- *Robbie: Anna hit me.*
- *Teacher: Anna, what did you want?*
- *Anna: I wanted the blocks.*
- *Teacher: How did you get them?*
- *Anna: I took them.*
- *Teacher: And what else did you do?*
- *Anna: I hit Robbie.*
- *Teacher: Is it OK to hit people when you want something?*
- *Anna: No.*
- *Teacher: What could you do next time you want something?*
- *Anna: I could ask.*

When the child gives you a reasonable answer, accept it. If not, continue your open-ended questions. Explore options around what she can do if the other child does not comply with her request for more blocks. It may be necessary for Anna to come up with another solution to her wish for more blocks. Since belonging is such a strong human need, most children will cooperate if they feel that the solving of the situation has been need fulfilling for them. Trust that, with your guidance, the children can find suitable solutions.

Learning

If children are to learn to stop inappropriate behaviours, they must learn new, more appropriate ones to replace them. Otherwise they will continue with their poor choices. Good guidance is about learning. When children are in environments where their physical and psychological needs are being met, they have far less need to misbehave. It is important to remember that, because they are learning about their world and their role in it, all children will at times make inappropriate behaviour choices.

It is our responsibility to help them understand their poor choices and give them opportunities to make good choices and to learn new and more appropriate behaviours. They will not achieve self-discipline or develop healthy self-concepts if the adults in their world continually tell them what to do. We must encourage and support children's learning of socially acceptable behaviour in the same way we support and encourage their learning in other areas of development. Perhaps then we will be able to live up to *Child's Appeal* by Mamie Gene Cole which says in part:

I am the child.
You hold in your hand my destiny.
You determine, largely, whether I shall succeed or fail.
Give me, I pray you, those things that make for happiness.
Train me, I beg you, that I may be a blessing to the world.

Children are the only future the human race has. Let's teach them well.

Alice Taylor is Program Manager/Instructor, Early Childhood Education, at Holland College in Charlottetown, PEI.

References

Glasser, W. (1984). *Control Theory*. New York: Harper & Row.

Shipley, D. (1993). *Empowering Children*. Scarborough, Ontario: Nelson Canada.

MEET THE AFFILIATES

The Yukon Child Care Association

by Linda-Marie Forynowski

The Yukon Child Care Association (YCCA) was proud to host the Annual General Meeting of the CCCF in Whitehorse in the fall of 1994 and it was at that meeting that we announced our intention to become an affiliate member of the Federation. Ours was the first organization to come on board as an affiliate!

The YCCA was incorporated in 1973 as a non-profit organization committed to accessible, high-quality child care services for Yukon families. The YCCA works hard to raise awareness and improve the quality of care for Yukon children. Our primary goal is broadening our support base: day care and family day home providers, parents and concerned citizens.

Child care in the Yukon made great strides in the '80s. Due to effective lobbying by the YCCA, regulations were developed and improved; start-up, operational and capital development funding were initiated; and subsidies were made available to parents.

Over the years, the YCCA has worked closely with Yukon College on a variety of projects, including a diploma course in Early Childhood Development to train child care providers throughout the territory. With Yukon College, we have sought to ensure programming that is relevant and accessible to YCCA members in Whitehorse and the outlying communities. Second-year students at the college are encouraged to join a professional organization like the YCCA to become aware of the "bigger picture." YCCA volunteers have always been representatives on the President's Committee on Programming at the college.

YCCA volunteers have willingly done a variety of tasks for federally funded projects (Child Care Training, Partners for Children), such as recording promotional

ads for the *Family Radio Show* and handling program evaluations. With the demise of CCIF funding, we have been forced to downscale initiatives, such as the full-time resource library and staff person.

Every other year we hold a conference for child care people, parents and a growing range of participants. This year's conference (October 24-26) is being hosted by the YCCA and 12 other agencies/organizations. Its focus is children and learning, and the expanding role of the caregiver.

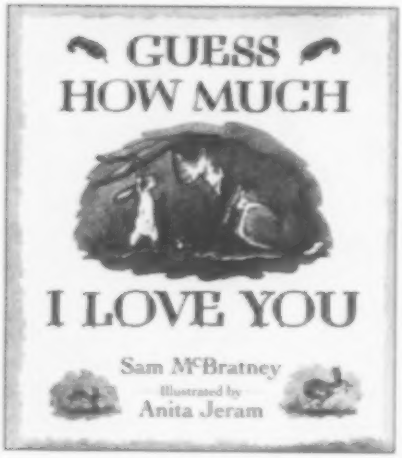
Workshops/mini conferences are held on a regular basis, thanks to the Child Development Centre (funded in part by the territorial government) which lends us facilities and houses our toy lending library at no cost. Networking with other individuals is an especially important task in the North where isolation is an ever-present concern.

The YCCA's future endeavours include maintaining the highest level of professionalism possible in the field of child care as well as continuing our commitment of service to the child care community. We look forward to the challenges ahead. Through our affiliation with the CCCF and our belief in ourselves, we feel all things are possible.

Linda-Marie Farymowski is President of the Yukon Child Care Association. She has run a family day home in Whitehorse for five years.

Children's Book Reviews

by Marina Lamont



Guess How Much I Love You

Written by Sam McBratney
Illustrated by Anita Jeram
Candlewick, 1995

In one of the most affectionate, father-son contests ever depicted, Sam McBratney introduces Little Nutbrown Hare and Big Nutbrown Hare, rivals in a duel of love. During their bedtime game, Little Nutbrown Hare asks his father, "Guess how much I love you?" and when his father can't guess, the little hare supplies the answer — "This much" — as he stretches his arms as wide as they can go. But Big Nutbrown Hare has even longer arms. No matter how Little Nutbrown Hare reaches, hops or hangs, his father can always outdo him.

Almost too sleepy to think anymore, Little Nutbrown whispers, "I love you right up to the moon." To this, his father (kissing him goodnight as he lays down close by) replies, "I love you right up to the moon — and back."

The pen-and-ink and watercolour illustrations depict thin, leggy, long-eared hares particularly well suited to stretching contests. Endearing, without being overly cute, the Nutbrown duo is an engaging vehicle for this tender story set against soft green and increasingly dark blue backgrounds and large white spaces. The format (22 cm by 26 cm) is suitable for group as well as family sharing. This is a perfect gift for fathers everywhere and sure to become a bedtime favourite.

The Three Bears

Written and Illustrated
by Paul Galdone
Houghton Mifflin, 1972

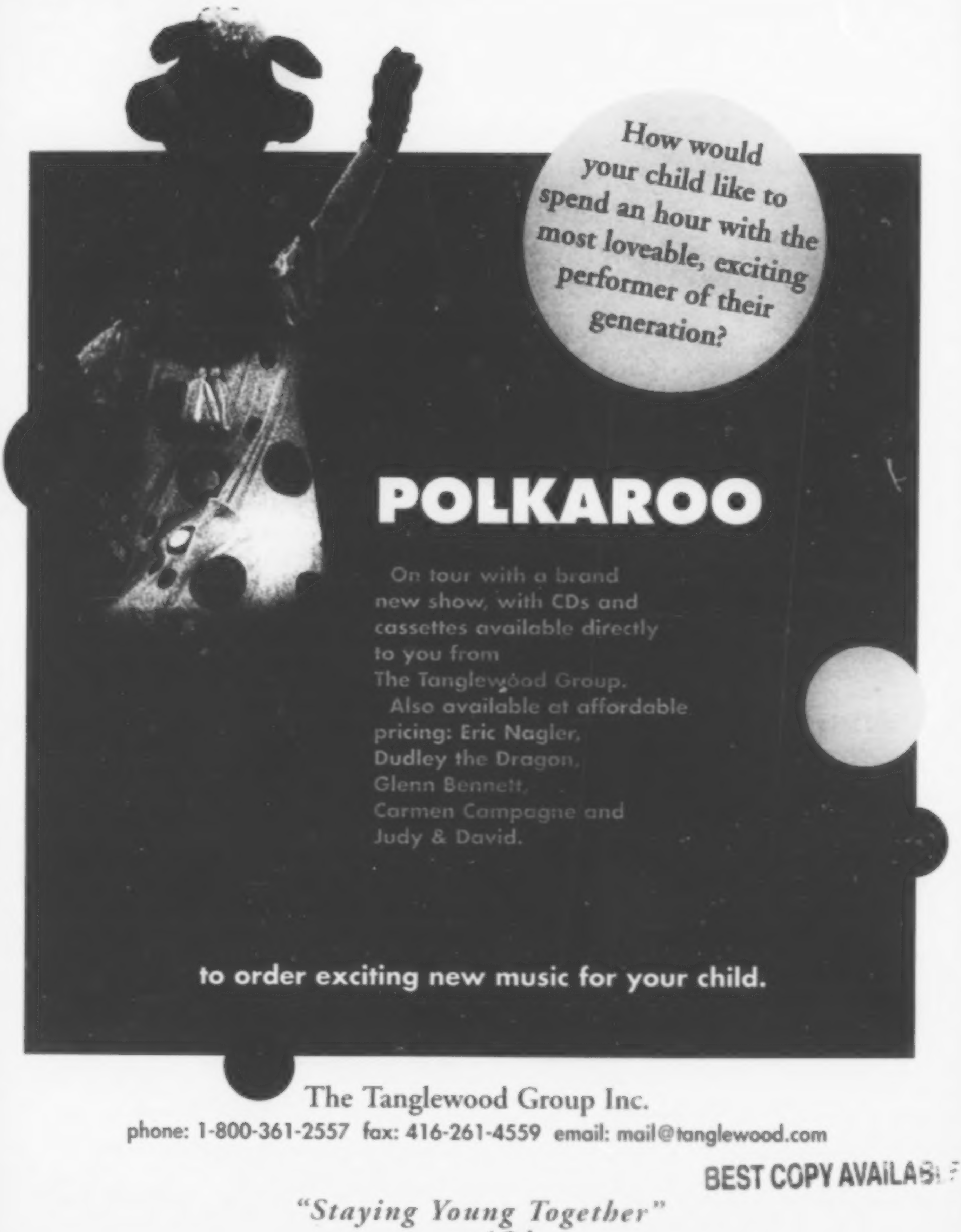
Since it first appeared in 1972, Paul Galdone's *The Three Bears* has been a best-selling edition of this nursery classic.

On the eve of celebrating 25 years as a read-aloud favourite, it is still as fresh and humourous a re-telling as ever. All the familiar paraphernalia is here: bowls, chairs, beds — each in rustic style as befits the log-cabin setting and the mandatory "little," "middle" and "great big" sizes. The bears themselves, drawn in pen-and-ink and wash, are so finely detailed that readers can all but feel their brown furriness. But it is with Goldilocks that Galdone introduces an element of surprise. Gone is the sweetly simpering miss usually portrayed. This Goldilocks, complete with missing front teeth, is as mischievous-looking as they come.

This book uses various type sizes to further the concept of small, medium and large. The book size itself is generous (26 cm by 26 cm) and well suited to group storytelling. Each page focuses on the key story elements, clearly depicted without additional details, save a teddy bear for Little Bear, reading glasses for Great Big Bear and a brightly patterned quilt over the sleeping Goldilocks. Galdone's use of juxtaposition when showing the intruder's actions and the owner's reactions makes for a dramatic layout as does his choice of a double-page spread when the solemn, ursine trio finally confronts the uninvited guest. Goldilocks dares to open one blue eye for a sideways look as the bears (and all six of their eyes) stare down over her. This image lends a comic, visual complement to the story's well known verbal climax: "Somebody has been lying in my bed — and here she is!"

Available in both hard- and soft-cover editions, this story remains an excellent addition to any book collection for preschoolers.

Marina Lamont is a librarian in the Children's Department of the Ottawa Public Library.



BEST COPY AVAILABLE

Family-Focused Child Care

by Carol Wagg

A society that fails to support its families is a society that neglects its children. A society that neglects its children is a society in decline.

For children to thrive and a healthy society to survive, celebrating and supporting families must be an ongoing focus. Child care programs are in a critical position to provide the support and friendships that many socially isolated and overburdened parents need and want. A staff member's smiling face, encouraging words, understanding and patient listening at the end of the day may be all that is needed to help parents face more adequately the exhausting demands of raising a young family. When parents feel appreciated and sense that their family is valued, then parenting skills grow and families are strengthened.

How can a child care program expand beyond its child focus to become more family-focused? Here are some practical suggestions.

A Family Perspective

Step one is realizing that a program for children is, by its very nature, a family support service. It is the family, not the program, that often has the greatest long-term impact on the child's development. By supporting families, we are increasing the likelihood that the positive gains the children make in our programs will have lasting effects. Through informal chats and observing capable staff in action, parenting skills may be strengthened and parent-parent and parent-staff friendships enhanced. Sometimes, parents simply need to know they are not alone — there is a community of staff and other parents who appreciate their children, understand their challenges, and care.

Step two is keeping an open mind as to what combination of people constitutes "a family." Preschool children can usually tell you which individuals they consider to be "family." Display books and posters of families that are representative of your children's families. Children (and adults) of non-traditional families who never see their family type depicted in stories or pictures may receive the unspoken message that their family type is not "good enough."

Practical Ideas

Working with parents can be challenging and sometimes it is easier for us simply to minimize our contact with them. However, as a family-support service, the message we want to convey is not "Stay out. We are the experts in charge here!," but rather, "Welcome! This is your place too. We are a community of families and we need to work together to do the best job possible in caring for your child." Consider the following suggestions:

1. Set the stage for open, positive communication.

When meeting new parents, make statements that indicate you see them as equal partners sharing in the care of their child. Encourage them to enlighten you with their expertise regarding their child. Develop a form inviting parents to highlight their child's individuality and unique needs. (What are the child's favourite activities, fears, sleeping/eating habits? What hopes/concerns do they have for their child? How do they react to certain behaviours of concern?) Explain that this helps you to better understand and appropriately respond to their child's needs and behaviours.

Avoid statements to new parents that indicate parent-teacher communication is problem-focused. Simply saying, "Feel free to call us if you have any questions or concerns" is well-intended, but may convey the message that you are the experts and that parents can call only when there are problems. Unintentionally, you may have set yourself up solely for problem-based or negative communication.

Encourage staff to greet parents as well as children by name. Ask parents/guardians the name they prefer when being greeted (first name or Dr./ Mrs./Ms./Mr. + last name). Ensure the spelling and pronunciation is accurate. Post these names for quick reference by the door where children are dropped off or picked up.

Make parents aware of all the adults in the centre with whom their child may have contact. Post teacher, support staff and volunteer photos/names/job position, along with a mini-biography (experience, hobbies, family) near the entrance. To create a sense of community and trust, people need to be able to recognize and greet each other.

Initiate positive "sunshine" calls and notes home, before problems arise. Tell parents that pick-up times can be rushed, thus teachers may occasionally want to call the home to share information. What time would be best for phoning? The first call/note home should occur shortly after the child is enrolled and IT MUST BE A POSITIVE "SUNSHINE" MESSAGE (If you cannot speak to parents in their first language, get translation/interpretation assistance and communicate face-to-face).

- Describe how the child is adjusting in the program, and be specific (favourite activities, playmates);
- Tell them what you see in their child that you especially enjoy and appreciate (his/her smile, sense of humour, physical skills);
- Ask parents for their perspective on how things are going; and
- Be brief, but persistent (several sunshine calls, notes or discussions to develop an open line of communication and trust).

Once a positive bridge of rapport with parents has been established, they can sense that you really do care about and understand their child. Parent-teacher rapport sets the stage for co-operation rather than confrontation.

Show concern for parents' feelings when separation is difficult and be patient when anxious parents linger or call the program from work. The child's well-being is ultimately the parents' responsibility. It is our job to build trust.

2. Plan for ongoing parent support and communication.

Work to create a caring community of families within your centre. Introduce parents to each other informally. Find ways for the families and staff to have fun and become

familiar (a social event, an early morning muffin and coffee gathering, a buddy system linking new families with established ones). Parents can provide friendship, comfort, guidance and support to each other. We have to set the stage and encourage it.

Have an open-door policy so families feel encouraged to observe or participate in the program. Provide opportunities for parents to share a hobby, skill, cultural or family tradition.

Regularly distribute a parent newsletter. At the end of the day, busy parents appreciate a brief, upbeat newsletter where key information is easily seen.

Post the parent information bulletin board near the entrance. Ensure it is regularly updated and attractively arranged to display schedules, menus, upcoming events, relevant articles, or news of interest (a teacher's marriage, a new baby, an award or prize).

Hold parent meetings at mutually convenient times and on topics parents prefer. Include parents as active participants in discussions. Keep meetings short and on-time.

Invite parents to scheduled parent-teacher conferences to share in a private and unhurried way anecdotes, observations, joys and concerns.

Actively solicit parent feedback through suggestion boxes, surveys or program evaluation forms. Publish appropriate suggestions and survey results in your parent newsletter along with your plans of action.

3. Create a family-focused environment.

Help staff get to know the families so they can talk with the children about the other important people in their lives. To encourage informal discussions about home and family life, post family pictures where parents and children can see and enjoy them.

Familiarize families with your program. Near the entrance, display photos of the program in action. Parents are reassured and interested to see their children content and safe in aspects of the program they rarely see themselves (group time, meals, naps, trips). Create videos for loan to parents showing your program in progress.

Create a photo album for children to borrow and share at home. Include photos and captions of trips, events, families (including those of staff) and typical daily activities.

Post a daily wipe-off message board by the entrance informing parents of the day's highlights, such as a trip, a new piece of equipment, a newly enrolled child. This gives parents specific things to discuss with their child and, if attractively done, is far more eye-catching than tiny print on a standard activity plan sheet that hurried parents might ignore.

Create comfortable places for adults. Not all parents (or staff) feel comfortable on the floor or on tiny chairs. An adult bench in the playground or soft adult furniture in the entry or book area is inviting for parents and staff.

Develop a parent resource area or bulletin board. Display relevant books or articles for loan, notices of community events and pamphlets from other local agencies that may be of assistance to your families.

Model a positive attitude when discussing parents with co-workers. At times this may be a challenge, but children can sense when staff are emotionally rejecting their parents and may interpret this rejection as including themselves.

When child care programs are family-focused, they have the potential to:

- strengthen parenting skills;
- ensure the positive gains a child makes in the program are continued at home;
- promote friendships and thus break the social isolation and overwhelming burden of worry and guilt that many parents may feel; and
- develop among parents and staff a shared understanding of children's needs and behaviours.

Emphasize with staff how the physical set-up, planned parent activities and their own voices, attitudes and body language can help make all parents and guardians feel welcome.

By having a family focus, we can create a caring community that works together to promote the well-being of our children, our families and thus our society as a whole. As the slogan for the 1994 International Year of the Family stated, "Families are the heart of the matter." ◆

Carol Wagg, ECE.C., M.A. is Program Development Consultant, ECE Resource Centre, London, Ontario.

CHILDCRAFT
Products

Have found a new home at:

KOOL&GALT

For your own copy of our
1996 Early Childhood
Materials catalogue
call us toll free.

1-800-268-4011

Child Care Celebrates National Child Day November 20th

Yukon Child Care Association

Last November 20th was a day for celebrating at the Child Development Centre in Whitehorse.

Children and caregivers gathered for pizza, veggies and entertainment to mark the day. It was such a hit, we plan to celebrate the same way this year. Special thanks to the Child Development Centre for putting on the party.

— Linda-Marie Farynowski, Yukon Child Care Association

Western Canada Family Child Care Association of B.C.

Since the early '80s, WCFCCA has designated May as "Child Care Month" and, with other individuals, organizations and municipalities throughout British Columbia, has celebrated the occasion by hosting teddy bear tea parties, picnics and open houses, by participating in mall displays, and parades as well as by attending conferences and raising awareness with the public on quality child care. To celebrate National Child Day for the first time this year, WCFCCA will showcase November 20th on its new caregiver calendar. Association members will submit their news about National Child Day in their newsletter, *Caregiver Connection*.

— Marc Rodrigues, Western Canada Family Child Care Association of B.C.

Prince Albert Day Care Directors' Association

The Prince Albert Day Care Directors' Association in Saskatchewan celebrated National Child Day last November with a poster blitz — 1,500 posters from Health Canada — to every business in the community. At the bottom of the posters, we printed "This business and the Prince Albert Day Care Directors' Association celebrate the signing of the United Nations Declaration on the Rights of the Child." The posters were displayed across the city and many businesses left them up long past November 20th. Sharing the cost of mailing made this an inexpensive way to raise community awareness of National Child Day — and the media thought it was an interesting story too.

— Gail Szautner, Children's Choice Child Care Co-operative

The Whitehorse Star

National Child Day (Whitehorse): A clown can even play a violin on the floor!

Manitoba Child Care Association

National Child Day 1995 was a day of special fun at St. Germain Day Care Centre in Winnipeg.

Guests included parents, government officers, school officials and the Executive Director of the Manitoba Child Care Association, Dorothy Dudek. The centre was decorated with strings of heart shapes — one for each child — marked with the children's names. There were posters and photos on display showing children and staff at various activities. Children and parents enjoyed browsing through the photo albums, which have been maintained since the centre began in 1987. Celebrations began with a circle time introduction by the Executive Director, Liane Schubert:

> *Children deserve to be valued and respected. We can show that we care in many ways — by giving them a hug or a word of encouragement, by talking to them and by listening to what they have to say, and by showing them understanding and respect. Happy childhoods are made up of countless small words or gestures that tell children they are important in their own right*
>
> *Above all, National Child Day is a day to celebrate children for who they are. Let's take the time today to tell children how much they mean to us, and how much we appreciate them. Most of all, let's create a better and brighter future for all children...because children matter!*

— Debra Mayer, Manitoba Child Care Association

Lac du Bonnet Children's Centre

National Child Day 1995 was an event that our day care celebrated with our whole community. It started the week prior by inviting our neighbouring nursery school over for a morning of fun and games. We also invited all the children in the community and their parents to an informal "parent and tot" session. It was such a success that we are still having our parents and tots group visit every Monday morning.

The actual day — November 20th — we Manitobans were blessed with a blinding snowstorm! After working for months to organize a huge community concert, we anxiously waited to hear from the entertainer, Jake Chenier, quite expecting we would have to postpone. Being a true Manitoban, however, he made it here without a single complaint about the weather.

While filling 200 balloons with helium we wondered how many parents would brave the weather and come and celebrate with us. To our surprise, parents started to fill the gymnasium quite early. The mayor proclaimed the day to be National Child Day in front of 150 parents, children and teachers (the kindergartens and grade ones from the adjoining school came as well). Jake sang, danced, juggled and entertained us all for an hour and a half. After the singing and dancing was done we all came together to enjoy a large cake decorated with the heartstring symbols and baked by our centre staff.

The businesses in Lac du Bonnet were very generous with donations to help make our celebration a huge success. We did not charge for the concert as our day care felt it was a perfect opportunity to include everyone from the community. Each child was given a balloon to take home.

The day was enjoyed by all and we look forward to this year's celebrations. Again, we'll be hosting a free concert for our community.

— Karen Chrzick, Lac du Bonnet Children's Centre

Charlotte Birchard Centres of Early Learning (Ottawa)

Parents, staff and board members at The Children's Centre marked National Child Day with a special parent information meeting to discuss child care issues and government funding in Ontario. The meeting took place November 21st and was one of several local meetings on the importance of delivering quality child care.

— Eleanor Benesch, Greenboro Day Care Centre

Child Care Council of Ottawa-Carleton

In honour of National Child Day, the Child Care Council held an evening event (November 23rd) at regional headquarters to celebrate children. Regional councillors and other members of the community came out to show their support for meeting the needs of children and their families. The celebration of National Child Day will be an annual event for the Child Care Council.

— Cathy Yach, City View Day Care Centre

Ottawa-Carleton Child Care Community

In 1995, the Ottawa-Carleton community began the Blue Ribbon Campaign. It was initiated by a couple of people in informal discussions and took off from there. As we began to approach more organiza-

tions, our ideas and enthusiasm for the campaign grew.

The Blue Ribbon Campaign was supported by local, provincial and national organizations. Blue ribbons were sent to schools, politicians, organizations, parents and many more! People were encouraged to wear a blue ribbon on National Child Day to show their commitment to children and their support for services for children and their families. The community is willing to expand their efforts in 1996 and to approach more organizations including local school boards, local municipalities and regional council.

Let's join together to celebrate National Child Day!

— Charlyn Monahan, Ottawa Board of Education

Child Care Connection-NS

One week prior to National Child Day, we received a fax from the CCCF describing an Ottawa group's blue ribbon concept for celebrating National Child Day. We were inspired by that idea. We had been looking for a promotion to put the well-being of children in the political spotlight. Since National Child Day commemorates the signing of the UN Declaration on the Rights of the Child, we chose the concept of "First call for children" as the focus of our endeavours.

A trip to the fabric store for pins and ribbons, an early morning graphic drawing session and we were off! We spent a good part of a day photocopying the "First call for children" cards and cutting ribbons. On the front of the card we pinned a royal blue ribbon. On the back of the card, we explained the first call as follows:

> *The United Nations Convention on the Rights of the Child, signed by Canada and ratified by all the provinces, except Alberta, states that, "In all actions concerning children, whether undertaken by public or private social welfare institutions, courts of law, administrative authorities or legislative bodies, the best interests of the child shall be a primary consideration" (Article 3.1). This principle of "First call for children" on all economic, social and political decisions, policies, programs and expenditures is supported by wearing the royal blue ribbon on National Child Day.*

We sent these cards to all Nova Scotia Members of Parliament and all Members of the Nova Scotia Legislative Assembly, asking them to wear the ribbon and to support the principle of first call for children. We received letters back thanking us for the ribbons and many of the MPs and MLAs wore their ribbons on National Child Day. We backed up our lobbying with press releases to newspapers, television and radio media and received good coverage.

We also had wee visitors to our office during the campaign and they left with a couple of yards of ribbon, pins and cards all ready to make up for their parents to wear for November 20th. Child care teachers dropped by to pick up ribbons and the idea spread all across the city.

A "First call for children" display at our January conference featured the "United We Stand" poster and dolls with blue ribbons. This generated interest in the promotion, acquainting child care folks with the first call concept, and gave notice for the event coming up in November '96. We will also be having displays during our other major promotion, Child Care Awareness Days. The third Child Care Awareness Days newsletter will include a call for participation in the "First call for children" campaign.

This year to date we have enlisted a few stores to do window displays. One store plans to use Betsy Cameron's print, "United We Stand," and the "Declaration on the Rights of the Child" poster put out by the Victims of Violence Association. Plans are to get more organizations on board with the promotion.

Our fall newsletter will highlight the blue ribbon concept as well as our role as professionals to advocate on behalf of children and families. We will distribute blue ribbons widely and encourage other child care folks to do the same. We will also lobby our federal and provincial politicians and do a media promotion.

— Elaine Ferguson, Child Care Connection-NS

If you have news and photos from your National Child Day events, please send them to the attention of the Editor. National Child Day celebrations will be featured in the fall each year. Plan to use ***Resource Sheet # 37*** *to raise awareness for this important day. For an information kit on National Child Day, contact the Childhood and Youth Division of Health Canada (613) 952-1220.*

BEST COPY AVAILABLE

Big Book Calendars

Acclaimed as Reliable and Effective! Fun and educational monthly activities. Included: Games, stories, music art, gross/fine motor activities, and much more. Consult this resource first thing in the morning and you are guaranteed to have a successful day! Simply the Best! 320 pp.

Reg. $29.99- SALE $26.97

87-01586 The Toddler Calendar
86-05829 The Preschool Calendar
87-10345 The Early Childhood & Kindergarten Calendar

Buy any of the Big Book Calendars and Get This Organizer FREE!*

Preschool & Early Childhood Teacher Organizer

Includes sections for class information, important phone numbers, schedule, plus field trip notice and reproducible awards.

Reg. $2.49
Free with Big Book Calendar purchase

Center Activities for Early Childhood

Discovery learning at its best! Teachers learn how to set up fantastic learning centers and are provided with learning activities. Centers include art, math, computers, science, language arts, social studies and more! 160 pp.

Reg. $17.99 · SALE $16.97 87-12816

Early Childhood Clip Art & Patterns

Any early childhood teacher will love this large variety of clip art and patterns. Organized by early childhood themes, this book is an incredible resource for displays, worksheets, decorations, and awards. 320 pp.

Reg. $20.99 · SALE $19.97 87-11027

What's NEW from Instructional Fair

TS Denison

Instructional Fair TS Denison

THOMAS THE TANK ENGINE & FRIENDS™

For your best selection of Thomas The Tank Engine, Friends & Accessories

Moyer's Learning World

Kids Are Worth It!® by Moyer's

ONTARIO	QUEBEC	ATLANTIC
(416) 749-2222	(514) 747-9679	(506) 857-2983
Toll Free: 1-800-268-0592	Toll Free: 1-800-361-5944	Toll Free: 1-800-561-7045

Call for the store nearest you

ALL PRICES SUBJECT TO CHANGE *WHILE QUANTITIES LAST

The Presidents Look Back...and Ahead

Sandra Griffin

Imagine a lounge in an airport somewhere in Canada over 10 years ago. Crowded around a small table is a group of tired but excited women. I forget exactly where or when this impromptu meeting took place because we, the first Board of the newly formed Canadian Child Day Care Federation, met in many cities those first few years, sleeping two or more to a room in inexpensive hotels, always stretching the meetings as long as we could, and then rushing off to the airport. The table group I'm remembering gathered in the few quiet moments before our flights were called to send us home to different parts of the country.

Three Past Presidents (from l. to r.): Joanne Morris, Sandra Griffin and Karen Chandler.

In that airport lounge our dream of a national magazine to support people in the child care field began to take shape. As we dreamed out loud, the board member from the Yukon who was a reporter sketched the word "interaction" on a napkin and passed it around as she explained why this would be the perfect name for our proposed publication.

> *"We surround these children with caring, we centre them, we ground them, we live with them, we love them, and in doing that we allow them to soar."*
>
> —Sandra Griffin, **Interaction**, Summer 1993

Interaction moved from dream to reality that afternoon. It has grown and evolved considerably from the first edition that showed a blurred black and white cover photo of the Board in the new office space at 120 Holland Avenue in Ottawa. It was printed on the best quality paper we could manage and resembled more a proud newsletter than a magazine, but we knew where it was headed and each edition moved it closer to the reality of the dream. That's what vision does.

When I reflect on the early editions of *Interaction*, I have many of the same feelings I have about my children and their development. Each time *Interaction* arrives I am amazed at how much progress we've made, how it has grown and evolved reflecting all the while the Canadian child care community.

As I look over the Spring 1996 issue, I see how much of the original vision is captured in the variety of articles, pictures, announcements and letters to the editor. I enjoyed all the articles and laughed (indeed, almost wept) at reading the article on head lice, having survived so many epidemics in Okanagan. It is this sharing that I think is so vital to the future of child care practice in Canada. This is the most significant role that *Interaction* plays. It is this kind of sharing that I hear others speak of when they comment on how much they appreciate *Interaction* showing up quarterly and providing them with the opportunity to interact with others in the Canadian child care community. When I receive *Interaction*, I quickly look for the "stories." And I think it is this sharing of stories that helps us build our collective future.

The term "interaction" is defined as "mutual or reciprocal action or influence." I cannot think of a better way for us to relate to and learn from one another and am ever appreciative of the role that *Interaction* plays in assisting us to do so.

Sandra Griffin was the founding President of the CCCF (1987-1989). She is Associate Coordinator of the Unit for Child Care Research, School of Child and Youth Care, University of Victoria and is currently on secondment to the Ministry of Women's Equality, Child Care Branch.

Karen Chandler

It's hard to believe the Federation is in its 10th year. Of course I, and likely other members of the Provisional Executive (Sandi Griffin,

Monique Daviault, Pam Taylor and Dianne Porter), always think of it as older, because of the years we spent in the development phases.

The first meeting for the Federation I attended was in the fall of 1984 in Victoria. I was asked by the president of the AECEO to represent the organization. I was known for advocating the necessity of organizations to work together for the betterment of child care despite differences in their philosophies. Likely she envisioned that this emerging group would provide opportunities to facilitate collaborative work at the national level.

In addition to being the most tangible communication tool to the larger field, *Interaction* also played a role in building the organization. The naming of *Interaction*, like many CCCF endeavours, was a collaborative effort. We were elated to find a name that "worked" in both French and English. In those early days, our two office staff spoke reasonable French but were not qualified translators. It was a challenge with limited resources to become a fully bilingual organization. As a primarily English-speaking Board of Directors with two Francophones, we became aware of our lingual ethnocentrism. By working through our subtle differences, we endeavoured to become a stronger and more responsive organization. I was heartened to read the results of the recent Bilingual and Development Survey confirming the value of *Interaction* as a bilingual publication.

"We must work now to ensure that child care has adequate funding: money to pay for talented and qualified staff, professional development opportunities, upgraded ratios and legislated group sizes, and capital for appropriate facilities that provide high quality early childhood programs. What are you doing to realize the vision?"

Karen Chandler,
***Interaction**, Summer 1989*

As well, I remember the excitement of the field in having a Canadian publication. This seemed to coincide with the demand for more Canadian resources, including early childhood texts. Through *Interaction*, readers can "meet" Canadian experts. *Interaction* provides a wealth of resources to share with my students and colleagues in the field, as well as informing what new resources are available — from editions dedicated to a specific subject, such as diversity or rural child care, to the *Resource Sheets*. Frequently I encounter CCCF *Resource Sheets* tacked to bulletin boards and in children's cubbies when I am out with students visiting community programs.

When *Interaction* arrives, I scan it to see what catches my eye. Sometimes it's the author — often friends — so I want to read their current perspective on a given topic. Other times the subject matter is relevant for course materials, project work or general interest. And I'm always interested to catch up on what is happening at the Federation.

In the future I'm sure *Interaction* will be available on-line. This will provide wider access for students and make its contents available to a much larger audience of browsers. This can only help children and their families. As for me, I'll continue to enjoy perusing the hard copy — it's easy to take in the tub along with a mug of mint tea.

Karen Chandler was President of the Federation from 1989 to 1991. She is currently a faculty member in the ECE program at George Brown College in Toronto.

Joanne Morris

Interaction has been instrumental in the Federation's provision of information services. In some ways, its early stages reflect the early stages of the Federation itself — a national organization with a vision of promoting quality child care for children and families in Canada. This truly Canadian magazine quickly became the vehicle for sharing information and resources throughout the early childhood care and education community. This was a networking opportunity long dreamed about by many.

In the winter of 1993 when the first glossy-covered edition was published, I clearly remember the proud feeling of showing this polished and professional edition to everyone I was working with and at every meeting I attended. More than its appearance, I would hear people refer to the articles. There was something for everyone!

"Child care continues to be an ever-changing system, critical to the support of families and the growth and development of the children. The 1990s bring with them a further confirmation of the need for quality child care and a continuing struggle to establish its identity in society."

Joanne Morris,
***Interaction**, Summer 1991*

Interaction has become a resource for training institutions, for provincial associations and for the child care community at large. Federation members have been kept up-to-date on a wide range of issues and topics and have learned from one another how to address many of the dilemmas faced each day in our work. *Interaction* has been truly effective in promoting a real sense of professionalism in early childhood care and education. It is the link for child care educators across the country.

Joanne Morris was President of the CCCF from 1991 to 1993. She is currently an ECE instructor at Cabot College in St. John's, Newfoundland.

Cathy McCormack

When I sat down to write about the 10 years of *Interaction*, my first thought was, "You've come a long way baby!"

In the early '80s when the Canadian Child Day Care Federation was first envisioned, a magazine filled with information concerning children, families, research and developmentally appropriate practice was one of our main objectives. This dream

became a reality with our first publication in the fall of 1987.

TEN YEARS OF INTERACTION

Interaction was first presented in black and white. Over the next few years we introduced two primary colours — red and blue — and today our publication has reached full maturity with a four-colour cover. As the Federation developed, so did our skills in language and literacy, creativity and organizational development. *Interaction* has grown from a publication of a few pages reaching a few readers to a glossy magazine with a circulation of over 9,000.

Interaction has been and will continue to be the catalyst to connect the early childhood community from coast to coast to coast. Will it look the same in the future? Probably not, as technology brings our community together in new and exciting ways. Through our new web site, *Child & Family Canada*, the provincial and territorial organizations will go on-line with their publications and then down-load any information they want to share with their members.

"We need to be proactive in telling our politicians that parents need access to various models of affordable, high quality child care."

—*Cathy McCormack,* ***Interaction****, Summer 1993*

As an organization we will continue to grow and change. Who knows what the future holds? I don't have a crystal ball, although I've often wanted one. One thing I can promise that will not change in the near future is working toward our goal, "to improve the quality of child care for Canadian families."

Cathy McCormack was President of the CCCF from 1993 to 1995. She is currently an Early Childhood Consultant with the Health and Community Services Agency in Charlottetown, PEI.

Gail Szautner

The dream of becoming involved in a national child care organization began for me when I received the first poster in 1986. Being a relatively new day care director, I was hungry for information on what others in the child care field were doing and constantly looking for new resources and opportunities to connect with my colleagues. When I attended a national conference in Guelph, Ontario in 1987, I met the staff of the Federation. This heightened my interest in the organization and I made a commitment to do whatever I could to strengthen the Federation's profile in Saskatchewan.

When I reflect on the accomplishments of the Federation, I see first-hand what the organization has done in enhancing the quality of care at the grass-roots level. *Interaction* has provided us with a wealth of information on research, practice and resources that would otherwise be unavailable to those of us who care for children. The national conferences have provided opportunities to meet people from every corner of Canada enabling us to share our expertise and learn from one another. The new toll-free phone number will allow so many more members accessibility to information, literally at their finger tips.

One of our most exciting projects, *Child & Family Canada*, is currently "under construction" on the World Wide Web and will be launched this fall. It will be the place to go to access information on a variety of children's issues for both early childhood educators and parents. Whoever dreamt we would be providing information in this manner?

This last year has been one where the Federation has been restructuring the governing of the organization. Change needs to be viewed as an opportunity to move forward. The Board has worked hard this last year in determining the best structure to move our organization ahead in these times of declining resources. Thank you to these dedicated people.

Our ties with provincial and territorial organizations have been formalized and strengthened these last two years with the development of the affiliate council. These organizations have been brought together and have used every opportunity to gain more information and plan projects that will be undertaken nationally through everyone's participation.

"Together we speak with a strong, united voice, learn from each other and affect change in Canadian child care."

—*Gail Szautner,* ***Interaction****, Summer 199[illegible]*

The Federation has accomplished so much in such a short time — who knows what is waiting for us? What I do know is that the strength of the Federation has been the people who have moved the organization forward and the child care community who have continually supported our goals.

As long as we stay true to our mandate and take advantage of opportunities and changing technology, we will continue to make a difference in Canadian child care.

Gail Szautner is Director of Children's Choice Child Care Cooperative in Prince Albert, Saskatchewan and the current President of the CCCF.

Anne Maxwell

Incoming President Gail Szautner (l.) with outgoing President Cathy McCormack (r.) at the Calgary conference in May 1995.

Milestones for the Federation

by Anne Maxwell

March 1983

The vision for a national service-based organization was developed at a meeting in Toronto hosted by the Association of Early Childhood Educators of Ontario and funded by Health and Welfare Canada. Representatives from provincial/territorial child care associations attended this founding meeting of the organization tentatively named the Canadian Child Day Care Federation.

Diana Smith, the Honourable Jake Epp, Minister of Health and Welfare, and Sandra Griffin — all smiles following the announcement of CCIF funding for the Federation in May 1988.

1984

The objectives, governing structure and the activities of the planned organization were developed.

1985

A three-part needs assessment included: key informant interviews; the distribution of 2,000 questionnaires; and the dissemination of 10,000 posters outlining the proposed services and soliciting feedback.

1986

Funding was obtained from Health and Welfare Canada (National Welfare Grants) for the development of the new organization.

Dianne Porter, Member of the Provisional Executive Committee, at the Federation's first conference in Winnipeg, 1989.

March 1987

The Federation opened its office at 500-120 Holland Avenue, Ottawa. The first staff members were: Diana Smith, Executive Director; Marilyn Nault, Communications Coordinator; and Lisa Fooks, Administrative Assistant. Members of the Provisional Executive Committee were: Karen Chandler, Ontario; Monique Daviault, Quebec; Sandra Griffin, British Columbia and the Territories; Dianne Porter, Atlantic Provinces; Pamela Taylor, Western Provinces. Sandra Griffin was the first President.

April 1987

The first Board meeting was held in Ottawa.

May 1987

The Federation co-hosted a national conference on child care entitled *Human Factors in Day Care* at the University of Guelph. Travel subsidies were given to one person per province and territory with the agreement that these individuals would offer workshops during the following year in their own provinces/territories to introduce the Federation and to disseminate the information learned at the national conference.

Don Ogston, Director-General of Health and Welfare Canada and Cathy McCormack at the 1991 conference in PEI.

The Charlottetown Conference Program Committee, 1991 (from l. to r.): back row —Elaine Ferguson, Diana Smith, Marilynn Yeates, Christine Dubreuil; front row —Cathy McCormack, Lynn Hiebert.

Diana Smith, first Executive Director of the CCCF, closes the 1991 conference in PEI.

The Award for Excellence in Child Care was designed by Canadian artist, Dora de Pédery-Hunt. The medal is about three inches in diameter.

Three candidates were recipients of the Award for Excellence in Child Care when it was introduced in 1993 (from l. to r.): Sue Wolstenholme, Rosemary Somers and Sandra Griffin.

June 1987

The first *Directory of Child Day Care Organizations* was published.

September 1987

The first issue of *Interaction* and the first *Resource Sheet* were published.

At the September Board meeting, individual members were given voting status. (Initially, only organizational members had voting status).

Fall 1987

The Federation introduced its national information services known as the Child Care Information Resource Exchange Service.

April 1988

The Federation was officially incorporated under the Canada Corporations Act.

May 1988

Health and Welfare Minister Jake Epp announced that the Federation was one of the first two projects funded under the Child Care Initiatives Fund (CCIF). The funding was to allow the Federation to expand its programming particularly in the area of information dissemination and exchange.

Autumn 1988

A desktop publishing system was first used to produce *Interaction*.

April 5-8, 1989

The first Federation national conference entitled *Children: The Heart of the Matter* was held in Winnipeg and was co-hosted by the Manitoba Child Care Association. Guest speakers included Susanne Eden, Alan Pence, Thelma Harms and Dick Clifford. A pre-conference day called "Training: A Catalyst for Quality" led to the formation of the Federation's National Training Committee.

April 6, 1989

The first Annual General Meeting of the Federation was held in Winnipeg. The first elected Board of Directors was installed. The Executive Committee was: Karen Chandler, President; Suzanne Delisle, Vice-President; Elaine Ferguson, Secretary/Treasurer.

November 1989

A Quality Committee was appointed with a mandate to use a national consultation process to define "quality child care."

TEN YEARS OF INTERACTION

"[The Federation provides] the forum to communicate with, inform, link and strengthen existing organizations."
(Diana Smith, *Interaction*, Autumn 1987)

"I believe that the Federation will provide a national forum and network for all individuals...who value high quality day care services."
(Karen Chandler, *Interaction*, Autumn 1987)

"I am excited by the possibilities that the CCDCF/FCSGE presents for national dialogues, provincial interactions and resource sharing....I hope...that all provincial organizations will feel an integral part of the Federation, welcoming it as a partner in their mutual endeavours."
(Pamela Taylor, *Interaction*, Autumn 1987)

"[The Federation's] diverse membership base is a reflection of child care in this country. Diversity allows choice, dialogue and growth."
(Diana Smith, *Interaction*, Winter 1988/Spring 1989)

"Research...will provide insights on...computer communication within this field..."
(Karen Chandler, *Interaction*, Autumn 1987)

TEN YEARS OF INTERACTION

"Health and Welfare Minister, Jake Epp, recently announced the funding of the first two projects under the Child Care Initiatives Fund (CCIF)....The Canadian Child Day Care Federation will receive $500,000 over a three-year period to expand their programming, particularly in the area of information dissemination and exchange."

(Health and Welfare Canada news release, *Interaction*, Summer 1988)

"Networking is a contemporary phenomenon...As part and parcel of the Information Age, a major sociological shift has occurred. The result has been a trend toward autonomous yet interdependent (ideological) connections.... Networking broadens one's base for information sharing."

(Sina Romsa and Birdena Hamilton-Armitage, *Interaction*, Summer 1990)

"Eighty-seven per cent of the membership ranks the CCDCF 'performance' as either good or excellent.... More than 70% 'share' the services provided through their membership...The Federation is therefore having a direct impact on at least twice its membership number."

(1990 Membership Survey, *Interaction*, Summer 1990)

January 1990

The National Training Committee held its first meeting in Ottawa. Members included: Sina Romsa (Chairperson), Karen Chandler, Birdena Hamilton-Armitage, Alice Taylor and Gyda Chud.

Winter 1990

The Federation conducted its first membership survey to evaluate its services and to provide input for the long-term planning of the Federation. The response rate was 25 per cent and 87 per cent of respondents ranked the Federation's performance as either good or excellent.

May 1990

The Training Committee facilitated a track of training workshops at the ECEBC Conference in Vancouver.

June 1990

The Federation was asked to participate in the Canadian Standards Association Task Force on Playgrounds. Steen Esbensen represented the Federation on this committee.

June 1990 - December 1990

Executive Director Diana Smith went on educational leave of absence and Sylvia Fanjoy was appointed Interim Executive Director.

September 1990

Minister of Health and Welfare Perrin Beatty announced funding for a national study on wages and working conditions entitled *Caring for a Living* to be sponsored jointly by the Canadian Child Day Care Federation and the Canadian Day Care Advocacy Association.

June 5-8, 1991

The Federation's second national conference *Children: The Heart of the Matter* took place in Charlottetown, PEI. The conference was co-hosted by the Early Childhood Development Association of P.E.I. Speakers included June Callwood and Judith MacBride-King.

June 6, 1991

The Annual General Meeting was held in Charlottetown. Joanne Morris was installed as President. The Federation's *National Statement on Quality Child Care* was ratified; the video, *Quality Child Care: In Search of a Definition*, was introduced.

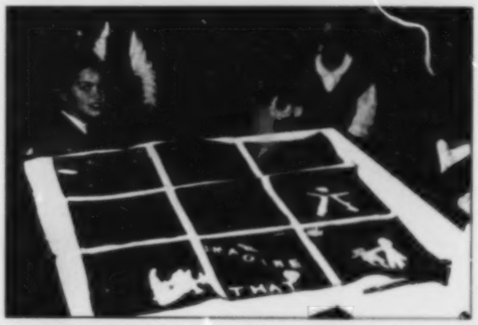
September 1991

Sylvia Fanjoy was appointed Executive Director.

Gail Szautner is the current President of the Federation. Here she is at the CCCF booth, Toronto conference 1993.

Jan Becker

Keynote speaker Judge Andrée Ruffo addresses delegates at the opening ceremonies for the Toronto conference in May 1993.



Participants were invited to contribute a square to the felt quilt in the delegate lounge at the 1993 conference in Toronto. Shown here are four of the young entertainers.

Alice Honig, keynote speaker at the 1993 conference in Toronto.

Susan Vaughn

Discussion groups were active at the National Forum on Child Care, April 1994. Jamie Kass (fourth from the left) was the group leader here.

Susan Vaughn

Lloyd Axworthy, Minister of Human Resources Development, addressed the National Forum on Guiding Principles for Quality Child Care in Canada, April 1994.

Anne Maxwell

Children's entertainers Sharon, Lois and Bram give a musical keynote, "For the Love of Music" at *Caring for a Living, Calgary '95*.

Susan Vaughn

Board Member Sandra Beckman introduces Allen Murray at the Calgary conference in 1995. His workshop was entitled "I Can Be Anything — A Journey to the Future."

October 1991

The Training Committee released its discussion paper, *Issues in Post-secondary Education for Quality Early Childhood Care and Education*.

April 1992

The results of the National Study on Wages and Working Conditions, *Caring for a Living*, were released. The research conducted by Karyo Communications of Vancouver found that 68 per cent of child care workers had post-secondary training and that the national average salary was $9.60 per hour.

June 1992

The Federation began its three-year National Resource Development Project. The objective of this project was to disseminate broadly the results of the Child Care Initiatives Fund projects. This was accomplished with the subsequent publication of seven issues of *Focus* and four editions of the *Child Care Resources Catalogue*.

October 1992

The Federation's name was officially changed to the Canadian Child Care Federation (CCCF) at a Special Meeting in Ottawa.

May 26-29, 1993

The third biennial conference of the CCCF was held in Toronto with a record 1,326 participants. The keynote speaker was Judge Andrée Ruffo. Cathy McCormack was installed as President at the Annual General Meeting. Winner of the first Student Essay Contest was Tracy DeWolf. The first Awards for Excellence were presented to: Sandra Griffin, Sue Wolstenholme and Rosemary Somers.

July 1993

Dianne Bascombe was appointed Executive Director.

November 1993

The second membership survey was conducted. Twenty-six per cent of the membership responded. Respondents indicated that the shared audience for the Federation's publications was 13,000.

January 1994

The Federation received funding for Phase I of the HIV/AIDS and Child Care Education Initiative (a needs assessment).

April 8-9, 1994

The Federation hosted the *National Forum on Guiding Principles for Quality Child Care in Canada*. The Honourable Lloyd Axworthy,

TEN YEARS OF INTERACTION

"Building the vision is a complicated process. It takes time and it requires real attempts at building linkages with all the stakeholders..."

(Judith MacBride-King, *Interaction*, Summer 1991)

"A major strength in the CCDCF lies in its ongoing definition of the provision of quality child care for Canadian families by its interactive involvement with direct service providers, parents, training institutions, licensers, policy-makers, parents and organizations at both the federal and provincial/territorial levels."

(Elaine Ferguson, *Interaction*, Summer 1991)

"With our unwavering concern for quality, and by continuing to work together, much of what might have looked initially to be impossible will, in fact, be done."

(Karen Chandler, *Interaction*, Summer 1991)

"The third national *Children: The Heart of the Matter* conference was a milestone event for the Federation, attracting a record 1,326 participants...in Toronto."

(Susan Vaughn, *Interaction*, Summer 1993)

"In order to maximize resources, the child care community must move beyond coordination and collaboration to examining the benefits of restructuring organizational mandates and services of child care organizations."

(Karen Chandler, *Interaction*, Summer 1993)

"My hope is that the CCCF can build strong partnerships with everyone who cares about child care and children, emphasizing common goals while recognizing that there cannot be agreement on everything."

(Rosemary Somers, *Interaction*, Summer 1993)

"It's amazing how child care issues across this vast country are so very similar. We need to continue to reach across the provinces and territories and build upon our strengths."

(Karen Charlton, *Interaction*, Winter 1995)

"Investing in child care for all of Canada's children is fiscally and socially responsible; and assuring quality in child care is a shared responsibility and an immediate priority."

(From the Federation's *Brief* to the Standing Committee on Human Resources Development, *Interaction*, Spring 1995)

Minister of Human Resources Development, addressed the Forum and the two-day workshop resulted in guiding principles and building blocks for the next steps in the development of a national child care policy.

May 1994

The National Training Committee released its draft, *National Guidelines for Training in Early Childhood Care and Education.*

November 1994

A meeting was held in Ottawa to develop an affiliate structure with provincial/territorial child care organizations.

The Federation received funding for Phase II of the HIV/AIDS Education Initiative. Barbara Kaiser and Judy Sklar Rasminsky were hired to develop needed information materials for the child care field.

December 1994

The Federation presented a Brief to the Standing Committee on Human Resources Development.

May 23-27, 1995

The Federation's fourth national Conference entitled *Caring for a Living* was held in Calgary and co-hosted by the Early Childhood Professional Association of Alberta. Popular children's entertainers, Sharon, Lois and Br..n, opened the conference and speakers included Dr. Fraser Mustard and Gordon Colledge. The Award for Excellence was presented to Bernadette Vangool. The winner of the Student Essay Contest was Jill MacDonald. The Federation's HIV/AIDS materials were introduced at the conference.

May 26, 1995

Gail Szautner was installed as President at the Annual General Meeting. The *National Guidelines for Training in Early Childhood Care and Education* were ratified. A resolution was passed to develop formal links with organizations that support the mission of the Federation.

December 1995

The Federation received funding from Child Care Visions for its national clearinghouse project. Work was begun immediately on a World Wide Web site entitled *Child & Family Canada.*

May 1996

The Annual General Meeting was held in Vancouver in conjunction with the conference of the Early Childhood Educators of BC. Agreement in principle was passed for a new governing structure including a more streamlined Board of Directors and a Member Council.

Anne Maxwell is Director of Information Services at the CCCF.

Anne Maxwell

Affiliates and Board Members at the conference in Calgary, May 1995.

Anne Maxwell

Bernadette Vangool (centre) signs in as the 1995 recipient of the Award for Excellence in Child Care. Left is Sandra Beckman, Chair of the Award for Excellence Committee and right, Dianne Bascombe, Executive Director of the Federation.

Anne Maxwell

The Training Committee in March 1995 (from l. to r.): Birdena Hamilton-Armitage, Alice Taylor, Gyda Chud, Charlotte Waldy, Karen Troughton

"It is now widely acknowledged that Canada's prosperity depends on the healthy development of our children and that quality child care plays an important role."

(Cathy McCormack, *Interaction*, Fall 1995)

SPECIAL OFFER
TO CCCF MEMBERS

OFFER VALID UNTIL DECEMBER 1, 1996

BULK PRICE FOR RESOURCE SHEETS #34 & #37

Popular with parents, child care providers, students

20 RESOURCE SHEETS FOR $20
(50% off)

#34 Making a Quality Child Care Choice

#37 Celebrate National Child Day - November 20th

1996 CANADIAN CHILD CARE DIRECTORY

(including federal, provincial and territorial government child care offices, national, provincial and territorial child care organizations, training institutions)

$8
(20% off)

Computer-generated

Up-to-date on day of order

CCCF PUBLICATIONS PACKAGE

For the low price of $40, you receive:

6 issues of *Interaction*

- Spring '96 (Infant/Toddler)
- Summer '95 (Caregiver)
- Summer '94 (Multiculturalism)
- Spring '94 (School-Age Care)
- Winter '94 (Rural Child Care)
- Fall '93 (Child Care in Canada)

1996 Canadian Child Care DIRECTORY

***Interaction Index* — Fall '87 to Spring '95**
(subject, name and title)

Return the order form below with your cheque or money order.
(Prices include taxes, shipping & handling)

Name ______________________________

Address ______________________________

City ______________ Province ______________ Postal Code ______________

Tel. ______________ Fax ______________

CCCF Membership No. ______________ Affiliate Organization ______________

☐ Resource sheet #34 ($20) ☐ Resource sheet #37 ($20) ☐ Directory ($8) ☐ Publications package ($40)

Total Payment ______________

Introducing
Child & Family Canada!

Child & Family Canada is an exciting new World Wide Web site developed by the Canadian Child Care Federation with funding support from Human Resources Development Canada and Industry Canada. In cooperation with 35 provincial/territorial and national organizations in child care as well as health and social services, the Federation has facilitated the development of an information-rich web site.

The purpose of ***Child & Family Canada*** is to make relevant and timely information accessible to families and to those who work with children and families. As well, it will provide a communications network for the child care field. ***Child & Family Canada*** is a valuable resource for all those who are committed to the health and well-being of children and families.

From the ***Child & Family Canada*** home page, visitors can choose to access information by topic, go directly to child care communication services or access the home pages of the participating organizations. Child care organizations on ***Child & Family Canada*** include the Canadian Child Care Federation and its provincial/territorial affiliates as well as other organizations that provide reference, research and consultation services to child care providers, administrators and parents. Participating health and social services organizations include national non-profit professional and service organizations engaged in research, policy development and public education.

Documents presented on ***Child & Family Canada*** are organized by broad theme and are also searchable by key words. Each document is identified by the ***Child & Family Canada*** logo as well as by the identifier of the contributing organization. Documents include public education resources as well as research and policy materials.

Services for the child care field on ***Child & Family Canada*** include: reference services, bulletin board, calendar, home pages for member organizations, e-mail and chat rooms. In addition, member organizations will have the capability of restricting access to services and documents for specific groups such as members, committees or boards. The CCCF will also work with universities and colleges to facilitate Internet communications in the areas of child care research and training.

Frequently Asked Questions (FAQs) About *Child & Family Canada*

Why a web site?

The Internet and World Wide Web is now a realistic, efficient and effective medium to exchange information with parents. In addition, there is an increasing need for broad resource sharing within the health and social services community to assist those working with children and families. Statistics Canada reports that over the last nine years, the proportion of Canadian households with a home computer almost tripled from 10 per cent in 1986 to 29 per cent in 1995. Currently, about 42 per cent of these home computers have a modem, enabling them to connect to the Internet. Families with children are more likely to have a computer (35%) than those without children (24 per cent).

How do I access *Child & Family Canada*?

Child & Family Canada may be accessed at: http://www.cfc-efc.ca

The site will be launched officially on October 8, 1996 during National Family Week.

Which child care organizations are participating in *Child & Family Canada*?

- Canadian Child Care Federation
- Association of Early Childhood Educators of Newfoundland & Labrador
- Association of Early Childhood Educators, Ontario
- Canadian Association of Family Resource Programs
- Certification Council of Early Childhood Educators of Nova Scotia
- Child Care Connection-NS
- Early Childhood Coalition Petite Enfance
- Early Childhood Development Association of PEI
- Early Childhood Educators of British Columbia
- Early Childhood Professional Association of Alberta
- Family Day Care Association of Manitoba
- Home Child Care Association of Ontario
- Ontario Coalition for Better Child Care
- Ontario Network of Home Child Care Provider Groups
- Manitoba Child Care Association
- Saskatchewan Child Care Association
- Western Canada Family Child Care Association of B.C.
- Yukon Child Care Association

Which national organizations are participants in *Child & Family Canada*?

- Assembly of First Nations
- Canada Safety Council
- Canadian Association for Community Care
- Canadian Association for Health, Physical Education, Recreation and Dance
- Canadian Council of Social Development

- Canadian Institute of Child Health
- Canadian Dental Hygienists Association
- Canadian Paediatric Society
- Canadian Public Health Association
- Canadian Toy Testing Council
- Child Welfare League of Canada
- Family Service Canada
- Learning Disabilities Association of Canada
- National Institute of Nutrition
- Vanier Institute of the Family

What topics are covered on the *Child & Family Canada* web site?

The broad themes covered include: adolescence, child care, child development, family life, health, learning activities, nutrition, parenting, physical activities, play, safety, literacy, social issues and special needs.

How large is the *Child & Family Canada* site?

By the official launch date, ***Child & Family Canada*** will likely be the largest public information provider on the Internet in North America. This site will have more than 250 articles and links to home pages for 35 child care and health and social services organizations. Links will also be established to sponsors of the site.

What services are available for the child care field through *Child & Family Canada*?

The range of Internet services will be wide and more will be added as time and finances permit. Services now include:

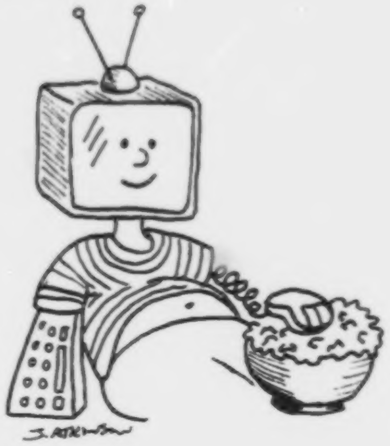
- e-mail, permitting the exchange of messages with attached computer-generated documents;
- bulletin board, for posting notices such as employment opportunities, and products for sale;
- calendar, listing conferences and workshops of interest to the field;
- home pages of participating child care organizations, offering information on membership and services;
- *Canadian Child Care Directory*, providing up-to-date listings of child care organizations, government departments and training institutions;
- chat rooms, offering opportunities for private discussion groups or electronic meetings.

DID YOU KNOW?

Canadian Children Face Activity and Fitness Crisis

by John Belfry

There is a growing concern across the nation that, while children are receiving sound academic programs in their schools, they are not receiving an adequate level of regular, vigorous, physical activity. This is especially alarming when you consider the following facts:



Fact 1

Daily, physical activity improves children's skeletal health, thereby also reducing the risk of future development of osteoporosis.

Evidence

- Research shows that exercise may be more important to bone growth than milk (Houston, 1983).
- Physical activity in adolescence has an important role in reducing the risk of osteoporosis later in life by enhancing peak bone mass (Bailey and Martin, 1994).

Fact 2

Recent research has indicated an increase in the prevalence of childhood obesity which is linked to a lack of physical activity. Both obesity and inactivity are modifiable risk factors of cardiovascular disease. Increasing participation in regular physical activity will consequently reduce the risk of this fatal disease.

Evidence

- In North America, 40 per cent of five- to eight-year-old children can be classified as obese (Fishburne and Harper-Tarr, 1992).
- Forty percent of Canadian children already have at least one risk factor for heart disease —reduced fitness due to an inactive lifestyle (Fishburne and Harper-Tarr, 1992).

Fact 3

Regular physical activity improves children's mental health and contributes to their growth and development.

Evidence

- Exercise plays a role in reducing anxiety, depression and tension, and it has beneficial effects on the emotional status of both young and old persons. In children, physical training results in increased self-esteem and perceived physical competence which are necessary, interceding variables that enable children to cope with mental stress (DeMarco and Sidney, 1989).

Fact 4

Regular physical activity enhances academic performance.

Evidence

- Improvements in discipline, academic performance and self-concept are benefits associated with regular physical activity (Fishburne and Boras, 1989).

Why You Should Be Concerned

- Children are 40 per cent less active than they were 30 years ago.
- The average Canadian child watches more than 26 hours of television and spends up to 30 hours sitting in school each week.
- Only 766 out of more than 15,800 Canadian schools have been formally recognized for quality physical education on a daily basis.
- Play habits have become more passive with new technology. Children are spending a great deal more time on computers and playing video games.
- Many students are transported to school and to other places for convenience or safety reasons.

- Moderate-to-vigorous physical activity favourably enhances skill performance in classroom functions such as arithmetic, reading, memorization and categorization (Keays, 1993).
- Even when more time is devoted to physical education, academic performance has been found not to suffer (Maynard, Coonan, Worsley, Dwyer and Baghurst, 1987).

Fact 5

It is important to educate, encourage and motivate children to participate in regular physical activity because the habits they establish in childhood carry over to adulthood.

Evidence

- One of the rationales for promoting physical activity in youth is to enhance their future health by increasing the probability that they will remain active as adults. It is believed that adolescents who develop a habit of participating in activities that can be carried over into adulthood will be more likely to remain active (Sallis and Patrick, 1994).
- Activity and fitness levels in childhood tend to track into adulthood, when sedentary habits have their impact (Blair, 1992; Freedson and Roland, 1992).

Fact 6

Participation in regular physical activity has a positive impact on behaviour and healthy lifestyles in youth.

Evidence

- Children and youth who are physically active report lower levels of smoking and alcohol consumption than their less active counterparts (Campbell, 1988).
- Among young people, high levels of fitness are associated with a decline in smoking and drinking behaviour, healthier eating habits and increased self-esteem (Guzman, 1992).

Fact 7

An increase of youth participation in physical activity will provide significant reductions in health care costs by decreasing their future risk related to a variety of diseases.

Evidence

- Young women who increase their level of physical activity and calcium intake by a modest amount can reduce the risk of osteoporosis at age 70 by almost one-third. The resulting reduction in hip fractures due to osteoporosis through increased physical activity and calcium supplementation could result in substantial savings (Osteoporosis Society of Canada, 1992).
- Regular physical activity, when properly undertaken, can be effective in preventing and limiting the disabling effects of heart disease and stroke (Kuntzleman, Reiff, 1992; Heart and Stroke Foundation of Canada, 1993).

These facts suggest that Canadian children are experiencing an activity and fitness crisis. It is critical that we provide our children with attitudes and skills required for them to lead long, healthy and productive lives.

Child care providers play an important part both as role models and by giving young children positive experiences with active play. By encouraging large-motor play and by making physical activity a priority every day, children and caregivers will experience the fun of movement and the benefits of good physical health. Parents who see the importance of active play for their children in preschool and day care settings will be advocates for physical education programs when their children are in school.

John Byl is Director, Quality Daily Physical Education for the Canadian Association for Health, Physical Education, Recreation and Dance, 1600 James Naismith Drive, Gloucester, Ontario, K1B 5N4 Tel (613) 748-5622; Fax (613) 748-5737. E-mail CAHPERD@activeliving.ca. The Canadian Child Care Federation is a member of the Canadian Coalition for Quality Daily Physical Education.

References

Bailey, D.A., Martin, A.D. (1994). Physical activity and skeletal health in adolescents. *Pediatric Exercise Science*.6: 330-347.

Blair, S.N. (1992). Are American children and youth fit? The need for better data. *Research Quarterly for Exercise and Sport*.63(2): 120-123.

Campbell (1988). Campbell's survey on well-being. In Fitness Directorate (Ed.) *Active living and health benefits and opportunities*. Ottawa: CAHPERD.

DeMarco, T. & Sidney, K. (1989). Enhancing children's participation in physical activity. *Journal of School Health*. 59(8): 337-340.

Fishburne, C.J. & Boras, C.M. (1989). An integrated approach to learning. Issues in teacher education. *Proceeding of the 1989 Alberta Teacher Educators in Physical Education Annual Meeting*. Edmonton, Alberta.

Fishburne, G.J. & Harper-Tarr (1992). An analysis of the typical elementary school timetable: A concern for health and fitness. In T. Williams, L. Almond & A. Sparkes (Eds.), *Sport and physical activity: Moving toward excellence*. (pp. 362-375). London: E & FN Spon.

Freedson, P.S. & Rowland, T.W. (1992). Youth activity versus youth fitness: Let's redirect our efforts. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. 63(2): 133-136.

Guzman, C.A. (1192). Related benefits from physical activity program interventions. In Fitness Directorate (Ed.). *Active living and health benefits and opportunities*. Ottawa: CAHPERD.

Heart and Stroke Foundation of Canada (1993). Position statement on Physical Activity. Unpublished Report. Ottawa.

Houston, C.S. (1993), June). *More important than milk*. Paper presented at the Western Canada Conference (Fitness Roundup), Banff.

Keays, J. (1993). *The effects of regular (moderate to vigorous) physical activity in the school setting on students' health, fitness, cognition, psychological development, academic performance and classroom behaviour*. North York: North York Community Health Promotion Research Unit.

Kuntzleman, C.T. & Reiff, G.G. (1992). The decline in American children's fitness levels. *Research Quarterly for Exercise and Sport*.63(2): 107-111.

Maynard, E.J., Coonan, W.E., Worsely, A., Dwyer, T. & Baghurst, P.A. (1987). The development of the lifestyle education program in Australia. In B.S. Hetzel & G.S. Berenson (Eds.). Cardiovascular risk factors in children. *Epidemiology and Prevention*: 123-142.

Osteoporosis Society of Canada (1992). *Bulletin for Physicians, Issue 6*.

Sallis, J.F. & Patrick, K. (1994). Physical activity guidelines for adolescents: Consensus statement. *Pediatric Exercise Science*.6: 302-314.

BEST COPY AVAILABLE

RESEARCH UPDATE

HIV/AIDS Education Initiative:

Review of the Cross-Canada Workshops

by Barbara Kaiser and Judy Sklar Rasminsky

In February 1994, parents and staff at a Montreal day care centre learned that a child in the two-year-old group was infected with HIV, the human immunodeficiency virus. They voted to exclude her.

Their action was incompatible with Quebec and Canadian human rights law, but it was dramatic evidence of their feelings. The words "HIV" and "AIDS" evoke enormous anxiety, and the Montrealers' fear echoed across Canada, touching parents and educators alike.

The reality of HIV in child care is here to stay. The number of Canadian women of child-bearing age who are infected with HIV has been increasing and, because the virus can be transmitted during pregnancy and delivery, many people are concerned that we will see more children infected with HIV. As treatment improves, these children will live longer and healthier lives.

The truth is that the risk of transmission of HIV in a child care setting is virtually nil. That is why a child living with HIV has exactly the same right as any other child to attend and benefit from child care.

We worry even when we know these facts, but it is much easier for us to welcome children infected with HIV into child care when we are well informed and have the opportunity to understand and come to grips with our emotions. This is why the Canadian Child Care Federation developed the *HIV/AIDS and Child Care* training kit in partnership with Health Canada.

Research tells us that caregivers and parents know that sex and needle-sharing can transmit HIV and that door knobs cannot. But these same caregivers and parents are often misinformed or uncertain about whether they and their children risk contracting HIV from other occurrences and substances that they encounter in child care, from bites to diapers to dishes (A.L. Morrow et al., 1991. "Knowledge and Attitudes of Day Care Center Parents and Care Providers regarding Children Infected with Human Immunodeficiency Virus." *Pediatrics* 87: 879).

The research literature also shows that there is confusion about the rights of children and educators living with HIV. Many of the parents and caregivers studied thought a child infected with HIV shouldn't be allowed to enrol in day care and that they should be informed if one did (Mick Coleman, 1992. "Child Care Providers and AIDS: A Study of Knowledge Versus Acceptance." *AIDS Education and Prevention 4(4)*: 325).

One study suggests that even when caregivers are relatively well informed, their attitudes don't reflect their knowledge. The author recommends hands-on, interactive strategies (discussions, simulations, support groups) as the best way to change attitudes (Coleman: 326).

Training Kit

As we set about developing the Federation's *HIV/AIDS and Child Care* training kit, we kept this research clearly in view. We wanted to make the kit's two booklets, the *Fact Book* and the *Facilitator's Guide*, as user-friendly as possible — easy-to-read and easy to refer to later. We therefore created an open and spacious design with lots of photographs, children's drawings, and white space; and the text answered questions that came straight from early childhood educators and parents.

Guided by the research, pilot-tests at five colleges in Manitoba, Ontario, Prince Edward Island and Saskatchewan, and Barbara's 22 years in child care, we delved into biting and blood, the educators' own fears about contracting the virus, their fears for the healthy children in their care, and their fears for the well-being of children infected with HIV. We also examined the troubling legal issues of discrimination and confidentiality.

In the *Facilitator's Guide*, which is intended to help college and university teachers of early childhood education and centre directors to lead their own HIV workshops, we focused on emotional aspects: why a child infected with HIV should attend child care, our desire to know whether a child is infected with HIV and the tools that educators already have for working with a child infected with HIV. We also included an exercise to help educators feel more confident using universal precautions — a key element for everyone's safety and peace of mind. All six questions in the *Facilitator's Guide* call for active participation in brainstorming, discussion, debate or role-playing.

The kit also contains a poster illustrating the use of universal precautions in child care. Its engaging, full-colour drawings of children and educators should ensure that centres post it and refer to it often.

Finally, a resource sheet (to be distributed before a workshop if possible) summarizes all of this material for parents.

The Federation ordered an initial printing of 10,000 kits. These kits were distributed free-of-charge to all licensed child care centres in Canada, all institutions that offer ECE training, provincial and territorial child care organizations and government child care departments. The National AIDS Clearinghouse handled all subsequent distribution.

The project's formal launch came in May 1995 when Barbara gave a workshop on HIV and child care at the Federation's conference in Calgary.

Requests for the materials poured in from every province and territory, the U.S., and abroad. Besides child care organizations, they came from hospitals, physicians, libraries, public health units, family planning organizations, schools, students, religious groups, social service agencies, youth agencies, women's groups, private corporations, and many others.

By March 1996, the Federation had gone back to press three times to print a total of 29,000 *Fact Books*, 22,000 *Facilitator's Guides*, 60,000 posters, and 69,000 resource sheets.

Workshops

In November 1995, Barbara travelled to Washington D.C. to present a workshop at the annual conference of the National Association for the Education of Young Children (NAEYC). The audience of more than 80 educators — some of whom were caring for

Comments about HIV/AIDS and Child Care

"This workshop made me look at my views critically and to rethink some of my opinions about HIV and AIDS. It was great to get more information, and the statistics were reassuring."

— Student, Ontario

"The interactive format challenged thinking and helped bring out feelings."

— Student, Prince Edward Island

"As a public health nurse in the Healthy Children Program at this Health Unit, I liaise with the child care community around health issues. I have found your resources very timely, concise and to the point.

— Public Health Nurse, Ontario

"This manual is a fabulous resource and tool; everyone should have one."

— Child Care Consultant, Health Unit, British Columbia

"I was very much impressed by this information and presentation."

— Dental Hygienist, Quebec

"I found this [kit] to be extremely interesting and helpful."

— Day Care Centre Operator, Ontario

"This is an excellent resource for nurses like myself who are working with preschool/day care nurses to establish policy on HIV/AIDS for the city."

— Nurse, City Health Department, British Columbia

"Thank you for demystifying this critical issue."

— Educator, Calgary

children living with HIV — gave her a standing ovation and sparked NAEYC's interest in the training kit. In March 1996, the Federation reached an agreement with the NAEYC to print an American edition of 5,000 copies.

Because Health Canada and the Federation wanted to give the Canadian child care community the widest possible exposure to training about HIV, they sent Barbara across the country to train facilitators in the use of the HIV kit. In the fall of 1995, she set off on an odyssey that took her to more than 20 workshops in nine provinces.

One and a half to three hours in length, her workshops followed the format created in the *Facilitator's Guide*. The first half of the time was devoted to factual information. The second half focused on emotional issues using questions from the *Facilitator's Guide*:

- Should children living with HIV attend group care?
- Do you need to know if a child is infected with HIV?
- How well are you practising universal precautions?

The workshops were filled with lively discussion as participants spoke their minds and asked numerous questions that sometimes had a distinct provincial flavour. Participants in Saskatchewan, for example, wondered how to deal with the province's desire to label HIV as a contagious disease (when it is actually not contagious but transmissible); people in the Manitoba sessions worried about routine HIV testing of blood in some hospitals. Being able to discuss these concerns made the workshops particularly useful for the participants.

Before and after every workshop, each participant filled out an anonymous questionnaire that would enable the Federation and Health Canada to assess the participant's knowledge and attitudes before the workshop and to see how effective the workshop had been in affecting them.

The 23 true/false questions were of three types: medical, legal, and attitudinal. We hypothesized that when people had correct and detailed medical and legal information, their attitudes would change. With the help of psychologist Evelyn Schliecker, we analyzed the collected data using a variety of statistical tests.

Workshop Results

The results from 245 matched questionnaires overwhelmingly confirmed our hypothesis. The data showed that:

- the workshop was successful in conveying information;
- the workshop was successful in changing the attitudes of the participants;
- the changes in attitude were correlated with the changes in information. The more information a participant absorbed, the more likely he/she was to have changed his/her views.

Even before the workshop began, the participants had a small base of important knowledge. Virtually everyone knew that a child infected with HIV is not likely to transmit the virus to others and that you cannot tell by a person's appearance if he or she is infected with HIV. In addition they knew that children infected with HIV are not always sick and that a mother can transmit the virus to her baby during pregnancy.

The participants also started out with very positive attitudes toward children and staff infected with HIV. In a question that addressed them as parents, 92 per cent were ready to allow their child to play with a child infected with HIV. And in a question that addressed them as educators, 92 per cent were willing to care for a child infected with HIV in their group. Fewer than eight per cent of the participants answered these questions negatively on the pre-questionnaire, leaving no room for significant change as a result of the workshop.

However, even though participants knew that a child infected with HIV is unlikely to transmit the virus, they didn't feel quite comfortable sending their child to day care with a child infected with HIV. Before the workshop 17 per cent said they wouldn't allow their child to attend the same centre and 19 per cent wouldn't allow their child in the same group as a child infected with HIV, a statistically significant difference from their feelings about allowing their child to play with a child infected with HIV.

Why would they allow their child to play with a child infected with HIV and not permit him or her to go to day care with this child? We speculated that there could be several reasons for this uneasiness. One is that "playing" usually means spending a limited amount of time with another child under the direct supervision of a parent, and parents feel that their child is safer when they're around. Day care, on the other hand, lasts all day and it involves handing responsibility for the child over to someone else. Another possible explanation is that perhaps participants were worrying that in day care their child might encounter substances that they considered dangerous: blood, mucous, urine,

203

stool. While they might know how to handle these substances themselves, perhaps they were worrying that others would not. Analysis of the data turned up no significant differences between parents and non-parents on this question — or on any other.

The pre-workshop questionnaires also showed that the participants were more willing to care for a child infected with HIV than to send their own child to day care with this child. This is a perplexing finding, and we would like to interpret it as a sign of the participants' realism, good will, and determination to prepare themselves to care for children infected with HIV as well as an indication that people may be willing to take what they perceive as risks for themselves that they might not be willing to take for someone else, especially a child.

Medical Information

These results underlined for us the importance of explaining *why* the risk of transmission of HIV in child care is virtually nil. It seemed essential to give clear, detailed medical information if staff and parents were to feel comfortable with children living with HIV.

In fact, most participants knew before the seminar that tears and coughs don't present a risk; after the seminar that percentage had dropped to less than one per cent. But 12 per cent were misinformed about diapers and, by implication, urine and stool. The workshop cleared up this misconception — afterwards just one per cent thought diapers could transmit HIV.

As research had suggested, even more people were misinformed about bites and contact with blood. Before the workshop, 37 per cent of the participants thought that a bite that breaks the skin can transmit HIV. This figure indicated to us that the participants did not understand that blood-to-blood contact is required before there is any risk of transmission. This was borne out in their answers to two other questions: before the workshop 22 per cent did not know that intact skin is an effective barrier against HIV, and 31 per cent did not know that a bleach solution will kill the virus.

Because we were keenly aware of the anxiety concerning these issues, we emphasized them in both the *Fact Book* and the workshop, and the result was a substantial increase in knowledge. Following the workshop just six per cent didn't know that bleach could kill HIV, and only two per cent didn't know that intact skin is an effective barrier against the virus.

On the more complicated question of biting, at the close of the workshop the percentage who still believed that a bite that breaks the skin presents a risk of transmission had dropped from 37 to 13 — 56 per cent of those who answered incorrectly on the pre-questionnaire answered the question correctly after the seminar. Though biting was still misunderstood, it appeared to be far better understood than it had been before.

Legal Issues

Willingness to accept children and staff infected with HIV also depends on an understanding of the legal issues involved. A McGill AIDS Centre study undertaken in 1994 right after the child was excluded from the Montreal day care centre found that 42 per cent of Montreal day care centre staff and parents mistakenly believed that a centre has the right to exclude a child (Bill Ryan and Anne Renaud, 1994. *Intervention Project in Montreal Daycares: Knowledge and assessment of daycare workers and parents regarding HIV/AIDS*. McGill AIDS Centre: 57). Judging by these results, we had speculated that people across Canada might think that centres have the right to refuse children infected with HIV. However, two years after the McGill study and after Magic Johnson's return to basketball (among other events that may have helped to inform the public about HIV), we found that even before our workshop just 14 per cent of the participants Canada-wide thought that a centre could fire or refuse to hire a person infected with HIV, and only 19 per cent thought a centre could choose to exclude children infected with HIV.

The workshop was quite effective in conveying the facts on this subject. On both questions, over 85 per cent of those who answered incorrectly on the pre-questionnaire gave the correct answers on the post-questionnaire, leaving just two per cent in the entire study who didn't know that it is incompatible with Canadian human rights laws to discriminate against either children or adults infected with HIV.

Confidentiality is also an extremely important legal issue — and perhaps the one that most concerns people working in child care. Interestingly, before the workshop just 13 per cent of the participants thought that all parents have the right to know if there is a child infected with HIV at the centre. After the workshop that figure fell to one per cent.

Although participants readily conceded that the parents had no right to know, they were not so prepared to relinquish this right for educators and directors. On our pre-questionnaires, 26 per cent of participants thought that parents of children infected with HIV were required to inform the child care centre, and 33 per cent thought that the centre supervisor was obliged to tell the educators if there was a child infected with HIV in their group.

The workshop conveyed the facts about this subject with great effectiveness. Afterwards just one per cent of the participants still thought that parents were required to tell the centre if their child is infected with HIV and just one per cent still believed that the director is required to tell the educators. Ninety-six per cent of those who answered these questions incorrectly on the pre-questionnaire answered them correctly on the post-questionnaire.

When we look at these answers and recall that even before the workshop virtually all of the participants knew that you can't tell by a person's appearance whether he or she is infected with HIV, it is apparent that educators had received the message that they were not likely to know if their group included a child infected with HIV.

Wider Implications

These results have important implications. If parents and supervisors don't have to tell educators that a child is infected and you can't tell by a child's appearance whether he or she is infected, then educators must make the assumption that **any** child might be infected. As the workshop emphasizes, they can protect themselves and the children by the proper use of universal precautions and good basic hygiene.

These facts were well accepted by the workshop participants. At the beginning of the workshop, 53 per cent thought they could protect themselves better if they knew there was a child infected with HIV in their group; at the end, this figure had fallen to 20 per cent. At the beginning, 46 per cent thought they could care better for children infected with HIV if they knew they were infected; at the end, just 16 per cent did. In both questions, more than 60 per cent of those who answered "yes" the first time had changed their minds, and 78 per cent or more of all the workshop participants had accepted the idea

that they could do their jobs properly without knowing that a child was infected with HIV.

The workshops themselves consistently confirmed these figures. When asked to debate the *Facilitator's Guide* question, "Do you need to know if a child is infected with HIV?", participants had trouble coming up with reasons to support the position that they needed to know.

Despite the workshop's excellent results, attitudes did not change completely. On the pre-questionnaire, almost 80 per cent of participants had answered yes to the attitude question, "As an educator I would like to know if there is a child infected with HIV in my group." After the seminar, 40 per cent still wanted to know. A remarkable number of people had changed their minds — more than on any other question — but many were still uneasy. They knew they didn't **need** to know, but they still **wanted** to know.

Why did this group still want to know? Because participants answered that they did not need to know if there was a child infected with HIV in their group in order to protect themselves or to provide better care, we can deduce that most of them weren't worrying about their own safety or the safety of the children. As educators and as parents, participants seem to have accepted the information that the risk of transmission of HIV in child care is virtually nil.

Then why did they want to know? A likely explanation seems to us to be that early childhood educators and supervisors really don't believe in secrecy when it comes to the children in their care. Both their training and their experience have taught them that the more they know about the child (he didn't eat breakfast this morning; her parents are separating), the better the care they can provide. Whether or not a child is infected with HIV seems a huge fact not to know. It is hard for staff to accept that they will know as much as they need to know — for instance, that the child's mother is ill or the family has severe financial problems. The workshop deals with these issues and focuses on the professional and ethical imperative to respond fully to each child every day, no matter what information is available. It is conceivable, however, that people working in the field will continue to find this requirement for confidentiality difficult to accept.

In Conclusion

Working on this project has been extremely gratifying for us. The written materials have been eagerly received; those who attended the workshop have been enthusiastic about it; and the data from the questionnaires shows that there has been a considerable change in both knowledge and attitudes as a result of the workshop.

For us, one important measure of the success of the workshop is that a significant number of participants dropped their objections to sending their child to day care with a child infected with HIV. After the workshop, just six per cent were still reluctant to have their child in the same group as a child infected with HIV — down from 19 per cent before.

Another very important indication of success for us is the acceptance of the linked facts that educators probably will not know if they are caring for a child infected with HIV and that they can protect themselves and the children by using universal precautions and good basic hygiene.

It is important to bear in mind that the participants in the workshop were self-selected. As the responses to the questionnaire show, those who were already willing to care for a child infected with HIV were the ones who signed up. It seems likely that they had accepted the fact that HIV in child care is a reality they would have to face, and they came to the workshop to learn how best to deal with it. These open-minded people tried very hard to understand all the facts and their own feelings, no matter how complex, and to nurture and sustain in themselves a welcoming attitude toward children and staff infected with HIV. We thank them for their courage and their good will, and we hope that they will feel comfortable enough with what they have learned to go out and teach others about HIV in child care.

This two-year-long project has been a very good beginning, but a great challenge remains. By continuing to share our knowledge, we can help to ensure that children infected with HIV will have happy child care experiences.

Barbara Kaiser and Judy Sklar Rasminsky wrote ***HIV/AIDS and Child Care****, a project of the Canadian Child Care Federation funded by Health Canada through the National AIDS Strategy.*

RESEARCH UPDATE

Linking the Partners

by Sharon Hope Irwin

With support from the Children's Mental Health Unit (Health Canada), SpeciaLink has been conducting a project called *Linking the Partners* — a research, resource and promotion initiative devoted to children's mental health issues in the child care setting. Through *Linking the Partners*, SpeciaLink strategies and techniques that have successfully promoted the inclusion of children with disabilities in child care will now be applied to issues of children's challenging behaviours.

The work of *Linking the Partners* includes:

- expanding the energetic SpeciaLink network of mainstream child care practitioners whose experience in moving toward including children with disabilities will lead the way to inclusion of children with behavioural challenges;
- holding information-gathering roundtables in Canadian cities (focused on behavioural challenges) to learn about innovative supports available to child care programs in child care centres, such as consultative approaches, peer-support programs and social skill-building;
- locating innovative practices through SpeciaLink articles in national and provincial child care publications and the SpeciaLink newsletter, website and connections as well as through key informants and other organizations;
- promoting innovative practices through SpeciaLink articles in national and provincial child care publications and SpeciaLink presentations, in-services and workshops in various settings;
- promoting partnerships in the child care and related communities to extend and expand on successful initiatives; and
- identifying "cutting edge" issues related to successfully including children with behavioural challenges in child care programs.

All these activities are leading up to the 1996 autumn *SpeciaLink Thinktank on Children's Challenging Behaviours* where

50 front-line child care workers, already skilled with behavioural challenges, will gather with 50 people who provide behavioural/consultative services to child care centres, in order to further develop strategies for successful inclusion and techniques that work with children with behavioural challenges. Travel subsidies will be available.

The central questions of the *SpeciaLink Thinktank* will be:

- How do you include that exceptionally assaultive or disruptive child?
- What are the methods that have worked for others?
- How do you do what needs to be done with diminishing resources?

These are critical problems of inclusion. The *SpeciaLink Thinktank* will provide a training opportunity as well as a chance to share our discoveries with the child care field across Canada. This will be a professional training institute, based on practice, policy and research. We're looking for leaders.

Linking the Partners will also produce concrete results, such as a publication from the roundtables, the proceedings of the *SpeciaLink Thinktank*, case studies and selected bibliographies, and a directory of contacts for behavioural challenges.

Ever mindful of the risk of labelling, *Linking the Partners* is open to the widest spectrum of behavioural challenges — from the most disruptive to the extremely shy, from those behaviours that might prove to be chronic to those that might prove to be temporary.

Taking on the issue of behavioural challenges is not so much new territory for SpeciaLink as it is a recognition of the complexity of full inclusion for all children. Behavioural challenges, special health needs, early intervention or elements of transition from parent care to day care or from day care to school — in all these areas, SpeciaLink's primary commitment remains high quality, affordable and accessible, inclusive early childhood experiences for all children.

Fundamentally, SpeciaLink remains a national network, the hub of child care research/resources focused on special needs issues in Canada. Created in 1990, SpeciaLink has taken on a range of issues from the general questions of inclusion to specific challenges, such as special health needs and children with behavioural challenges. However, the fundamental work remains the same: to seek out and share models of successful inclusion and, while doing so, to work with and promote parent advocates, front-line innovators and supporters of inclusion wherever they may be.

Sharon Hope Irwin is Director of SpeciaLink. For complete information about SpeciaLink (including the newsletters): Tel 1-800-840-LINK or (902) 562-1662; Fax (902) 539-9117; E-mail speclink@atcon.com; and Website http://www.cbnet.ns.ca/~specialink

Across Canada

NATIONAL — Work is progressing on the Aboriginal Head Start (AHS) Initiative, an early intervention program for Aboriginal children and their families living in urban centres and large northern communities. Many projects currently receiving operational funding expect to open their doors for children this September. All operational phase projects are now hiring staff, recruiting volunteers and preparing facilities and curriculum. Winnipeg has been selected as the site for the second national training workshop, to take place in the winter of 1997.

BRITISH COLUMBIA — The Early Childhood Educators of British Columbia (ECEBC) held their 26th annual conference May 9-11 at the University of British Columbia in Vancouver. This year's theme was "Together: Early Childhood, A Journey of Discovery" and 1,400 delegates attended. Lilian Katz and Joyce Preston were the keynote speakers and there were over 90 workshops presented.

Selkirk College is launching a Human Resources Diploma Program at its Castlegar Campus. The diploma will provide local access to all prerequisites for entering third-year degree programs in child and youth care or social work.

The B.C. Association of Child Care Services (BCACCS), a provincial organization of child care employers and services, held its first annual general meeting in May and elected a board of directors. In B.C., child care services are delivered by a large number of organizations and individuals with little or no formal relationship to each other. The BCACCS is designed to be a unifying force in the child care community across the province.

ALBERTA — Stockwell Day is the newly appointed Minister of Family and Social Services.

SASKATCHEWAN — Communities throughout Saskatchewan celebrated Child Care Week (May 12-18) with special events such as a day in the park, professional nights and hot dog barbecues.

MANITOBA — Bonnie Mitchelson, Minister of Family Services, wrote to child care providers in Manitoba to announce that Marcel Laurendeau, MLA for St. Norbert, will be conducting a fact-finding mission on ways of adapting the child care system to new challenges. He will review the current legislative and regulatory structures and tour child care facilities in Winnipeg and rural and northern Manitoba listening to the ideas of those in the field as to how to work together to improve the system. The government will hold a workshop as a result of this fact-finding mission.

Child care centres in northern Manitoba and Ontario raised $ 30,096 during the May Muscular Dystrophy Hop-A-Thon campaign. Children hopped to music in order to raise pledge dollars and learned about muscles using an assortment of materials from the Muscular Dystrophy Association of Canada (1-800-565-1601).

The Family Day Care Association of Manitoba is working on plans for National Child Day Organization and individual members have been called to represent family day care in the Provincial Regulation Review.

ONTARIO — The Independent Child Caregivers's Association (ICCA) and the Ottawa Valley Preschools Association Inc. (OVCP) held their first collaborated conference on April 13 at Sir Robert Borden High School in Ottawa. Their theme was "A Love of Reading...A Life of Learning" and the keynote speaker was Sid Cratzbarg, an internationally recognized speaker, educator and consultant. Six hundred delegates attended.

The Short Term Child Care Program (Ottawa) has received two-year funding from Child Care Visions to conduct research on the impact of emergency child care in the workplace and evaluation of the National Capital Region Emergency Child Care Consortium model. The NCR Emergency Child Care Consortium, established in August 1995, includes the Carleton Board of Education, Ernst & Young, Nortel, the Ottawa Civic Hospital, the Canadian Union of Postal Workers, the County of Carleton Law Association and Mitel Corporation. The outcomes will contribute to the work and family knowledge base, specifically in the areas of employee benefits and labour and management collaborative efforts. Work and Family Partnerships, the consulting group of Andrew Fleck Child Care Services, will coordinate the research project. Alvi Social Research will direct the overall research design and analysis.

QUEBEC — After consultation, the Quebec government has decided to restore access to financial aid for parents whose children are enrolled in school-age child care programs at both the kindergarten and primary levels. In addition, the government will continue full-day subsidies for school professional development days.

The reductions in subsidy announced in May 1996 have been revised to minimize the impact on low-income families. These changes came into effect July 22, 1996.

NEW BRUNSWICK — Parent Cooperative Preschools International (PCPI) has awarded the 1996 Katharine Whiteside Taylor Bursary to Kimberly Fraser, a student in the child care program at New Brunswick Community College in Moncton. This $500 award is named in honour of Dr. Katharine Whiteside Taylor, a founding member of PCPI.

Calendar

OCTOBER

3 - 6

Calgary, Alberta

The annual conference of Family Service Canada will focus on the theme, "Exploration '96: Blazing New Trails."

Contact: Family Service Canada, 600-220 Laurier Avenue West, Ottawa, Ontario K1P 5Z9. Phone (613) 230-9960; Fax (613) 230-5884

4 - 7

Sydney, Nova Scotia

SpeciaLink, the National Child Care Inclusion Network, is hosting a Thinktank on Behavioural Challenges at Canadian Coastguard College. Experienced teams of front-line caregivers and consultants (or resource teachers or directors) who have together been successful at addressing issues around behavioural challenges are invited to apply. Subsidies are available for air travel. Room and board costs are approximately $45 per day. Registration fee is $95.

Contact: Sharon Hope Irwin, Director SpeciaLink. Phone 1-800-840-LINK or (902) 562-1662; Fax (902) 539-9117; E-mail speclink@atcon.com; Website http://www.cbnet.ns.ca/~specialink

7 - 13

Ottawa, Ontario

It's the thirteenth year for National Family Week sponsored by Family Service Canada. The theme this year is "Rediscovering Family Strengths."

Contact: Family Service Canada, Suite 600, 220 Laurier Avenue W., Ottawa, Ontario, K1P 5Z9. Phone (613) 230-9960

BEST COPY AVAILABLE

8 - 11

Winnipeg, Manitoba

The 10th National Child and Youth Care Workers Conference is being held at the Holiday Inn Crowne Plaza. Workshops include: The Myth of Peer Pressure; Self-driven Ethical Decision-making; Leadership versus Supervision; Confrontation Skill Development; Enhancing Family Involvement; On-the-Spot Counselling; Rebuilding Trust with Traumatized Children; Closets Are for Clothes; and From Control to Connection.

Contact: Committed to the Challenge, 442 Scotia Street, Winnipeg, Manitoba, R2V 1X4. Phone (204) 338-7971; Fax (204) 334-1496.

16 - 18

Mississauga, Ontario

The theme for the seventh annual School-Age Child Care Association of Ontario Conference being held in Mississauga, Ontario is "Changing Perspectives."

Contact: School-Age Conference 1996, c/o Lesley Bolton, RR #10, Brampton, Ontario, L6V 3N2. Phone (905) 457-4220.

17 - 20

Ottawa, Ontario

The annual conference of the Canadian Association of Family Resource Programs (FRP Canada) will focus on the theme "Hand in Hand: Building Collaborative Communities."

Contact: FRP Canada, 205-120 Holland Ave., Ottawa, Ontario, K1Y 0X6. Phone (613) 728-3307; Fax (613) 729-5421.

19 - 26

Ontario

The Association of Early Childhood Educators of Ontario (AECEO) is presenting a week of celebrations to mark the "Week of the Child." For the 17th year, AECEO will set aside the third week in October to reflect upon the rights and needs of children. Twenty-six branches across the province will plan and organize professional development days, toy and book drives, children's fun fairs, concerts, mall displays, open houses and award ceremonies to recognize outstanding work in the field. As a kick-off event on October 18, AECEO will honour an individual who has made an outstanding contribution to the development of young children by presenting the "Children's Service Award."

Contact: Eduarda Sousa or Chanel Grenaway, AECEO, 40 Orchardview Blvd. Suite 211, Toronto, Ontario, M4R 1B9. Phone (416) 487-3157, ext.23, or 1-800-463-3391; Fax (416) 487-3758.

23- 25

Orillia, Ontario

"From Our House to Yours — Working Together Naturally" is the theme of the Home Child Care Association of Ontario (HCCAO) Conference. Keynote speaker Jack C. Shell will open the Thursday morning session.

Contact: HCCAO Conference Registration, c/o Raggedy Ann Day Care, 89 Edgehill Drive, Barrie, Ontario L4N 5W1. Phone (705) 327-5566; Fax (705) 726-6236.

23 - Nov.7

Sweden and Denmark

The Sweden/Denmark ECE European Perspectives Study Tour is sponsored by the Centre for Community and Economic Renewal at the Ontario Institute for Studies in Education and led by Martha Friendly and Julie Mathien. This tour includes visits to a wide variety of child care programs; meetings with government staff, other experts, ECE associations and unions; pre-trip seminars; and a European seminar. Participants receive a professional development certificate. From Toronto, cost is approximately $3,000.

Contact: Martha Friendly, (416) 978-6895.

24 - 26

Whitehorse, Yukon

The Yukon Child Care Association (YCCA) and 12 other agencies/organizations are hosting the biennial conference. The focus is children and learning, and the expanding role of the caregiver.

Contact: YCCA, Box 5439, Whitehorse, Yukon, Y1A 5H4. Phone (403) 668-3809; Fax (403) 668-7199.

25- 26

Calgary, Alberta

The theme of this year's School-Age Care Conference is "Bridges to the Future with Pride and Professionalism."

Contact: Caryl Broen, Chairperson, Programming and Promotions, School-Age Care Conference Committee, c/o 19 Rosevale Dr. N.W., Calgary, Alberta, T2K 1N6. Phone (403) 282-7466 (O), (403) 295-8714 (H).

N O V E M B E R

1 - 2

Regina, Saskatchewan

The Saskatchewan Child Care Association (SCCA) will host the annual provincial conference called "Catch the Dream." The keynote speaker will be Gordon Colledge.

Contact: SCCA, 629-10th Street East, Saskatoon, Saskatchewan, S7H 0G9. Phone (306) 664-4408; Fax (306) 664-7122.

15 - 16

Vancouver, British Columbia

The School Age Child Care Association of B.C. (SACCA B.C.) presents "The School Age Connection: Journey to Professionalism" at the Hotel Georgia.

Contact: SACCA B.C., Suite 201, 1675 West 4th Avenue, Vancouver, B.C., V6J 1L8. Phone (604) 739-0770.

24 - 27

Ottawa, Ontario

"Canada's Children... Canada's Future" is the theme of a national conference at the Chateau Laurier Hotel co-sponsored by the Child Welfare League of Canada and the Ontario Association of Children's Aid Societies in partnership with the Canadian Teachers' Federation, the Children's Aid Society of Ottawa-Carleton and Kids Help Phone Line.

Contact: (Toronto) Phone (416) 366-8115; Fax (416) 366-8317; (Ottawa) Phone (613)235-4412; Fax (613) 788-5075. E-mail cwlc@magi.com

Resources

Choosing Child Care is a tri-folded brochure produced by Information Daycare and the Vancouver Child Care Support Program for distribution to parents in seven languages: Chinese, English, Hindi, Punjabi, Spanish, Tagalog and Vietnamese.

To receive the package of seven translations, send a self-addressed, postage-paid ($1.45), 9"x12" envelope to Pam Best, Westcoast Child Care Resource Centre, 201-1675 West 4th Avenue, Vancouver, British Columbia, V6J 1L8. Phone (604) 739-3099; Fax (604) 739-3289.

Developmentally Appropriate Practice, Curriculum and Development in Early Education is written by Carol Gestwicki as a guide for educators, caregivers, administrators and parents.

It combines theory and practice in a clear discussion of what is and what is not developmentally appropriate for children from birth through age eight. Each of the 17 chapters concludes with brief overviews under the following headings: "Summary," "Think About It," "Questions to Review Objectives," and "References and Suggestions for Reading."

Delmar Publishers Inc. (1995); ISBN 0-8273-6240-4

Family Security in Insecure Times, National Forum on Family Security (1996) Volume II (Perspectives) and Volume III (Building a Partnership of Responsibility) is published by the Canadian Council on Social Development in both official languages. The papers in Volume II were commissioned by the National Forum on Family Security to outline the challenges facing Canadian families today and suggest new ways of meeting those challenges. They offer examples of what governments, communities, families, employers and others can do to improve family security in light of the new socio-economic realities. Under the same cover as Volume II, Volume III is a final statement from the Directors Group of the National Forum who call for a refocusing of public policies to address the crisis of family insecurity.

To order in English or French for $25 (including shipping & handling), contact the Canadian Council on Social Development, Publications, 441 MacLaren, 4th Floor, Ottawa, Ontario, K2P 2H3. Phone (613) 236-8977; Fax (613) 236-2750. ISBN 0-88810-430-8

Poverty Profile 1994, A Report by the National Council of Welfare (1996) is the latest in a series of annual reports by the National Council of Welfare based on factual material collected by Statistics Canada. It includes numerous statistics for 1994 and poverty trends dating back to 1980. This edition has newer tables that give a clearer picture of income distributions in Canada — from people living well below the poverty line to those living well above the line. Other new tables focus on those under 65 and underline the relative importance of earning, unemployment insurance and welfare as primary sources of income for poor people. A second appendix has been added with detailed regional information about poverty in the Atlantic provinces, Quebec, Ontario and the West.

To order free of charge in English or French, contact the National Council of Welfare, 2nd Floor, 1010 Sommerset St. W., Ottawa, Ontario, K1A 0J9. Phone (613) 957-2961; Fax (613) 957-0680; ISBN 0-662-24343-9

The Great Child Care Debate: The Long-Term Effects of Non-Parental Child Care, Occasional Paper No. 7 (1996) is written by Gillian Doherty and published by the Childcare Resource and Research Unit, Centre for Urban and Community Studies, University of Toronto.

To order for $10 (including shipping & handling), contact the Childcare Resource and Research Unit, Centre for Urban and Community Studies, University of Toronto, 455 Spadina Avenue, Room 305, Toronto, Ontario, M5S 2G8. Phone (416)978-6895; Fax (416) 971-2139; E-mail CRRU@epas.utoronto.ca; ISBN 1-896051-14-6

The Hundred Languages of Children, The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education, is edited by Carolyn Edwards, Lella Gandini and George Forman. It brings together the reflections of the Italian educators who founded and developed the early childhood program of Reggio Emilia as well as North Americans who have observed and studied it. The book provides a comprehensive introduction to this approach and describes applications to American elementary school, preschool and child care settings.

Ablex Publishing Corporation (1993); ISBN 089391-933-0 (pbk)

The Primary Needs of Children: A Blueprint for Effective Health Promotion at the Community Level (April, 1996) by Paul D. Steinhauer, M.D., is a newly published working paper for the Promotion/Prevention Task Force of the Sparrow Lake Alliance.

To order free of charge while supplies last contact the Caledon Institute of Social Policy, 1600 Scott St., Suite 620, Ottawa, Ontario, K1Y 4N7. Phone (613) 729-3340; Fax (613) 729-389; ISBN 1-895796-53-9

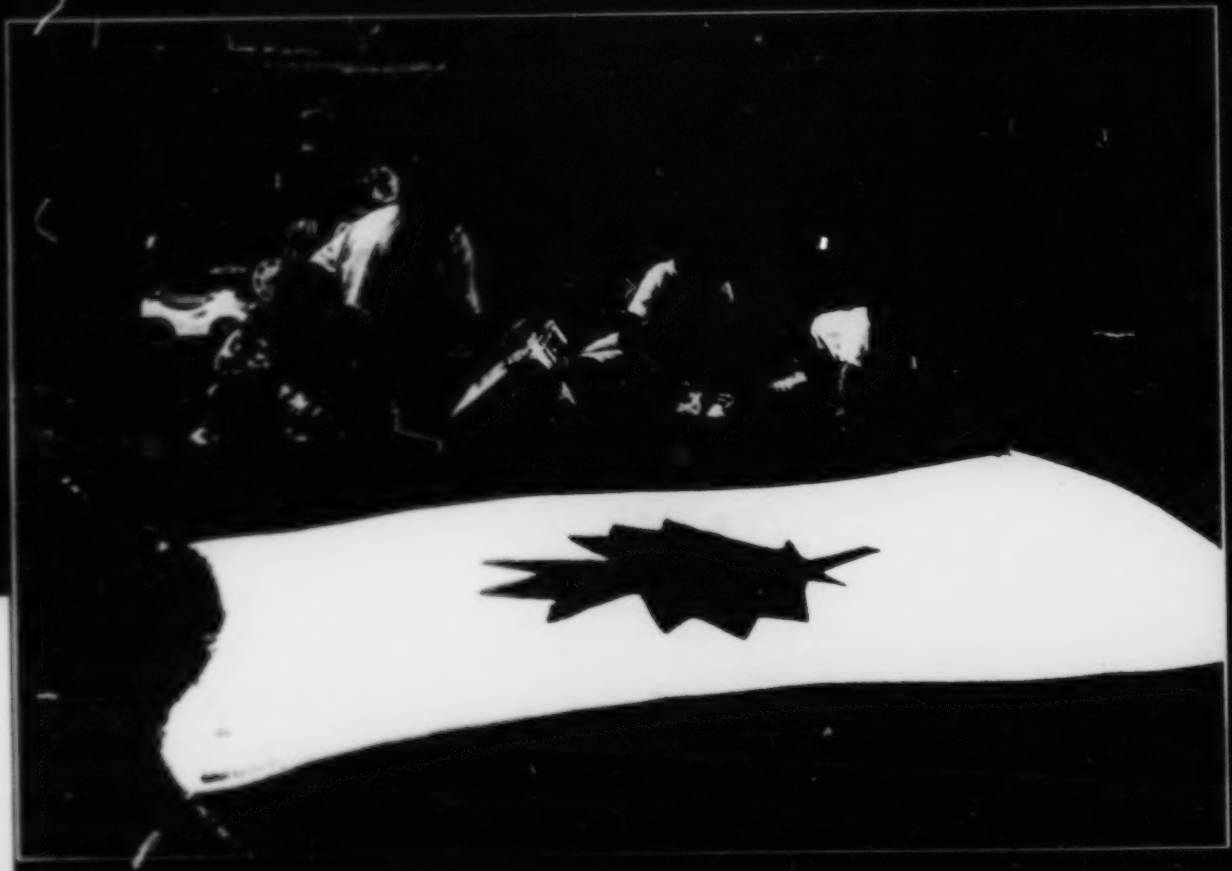
Ties That Stress, The New Family Imbalance is written by David B. Elkind, the author of *The Hurried Child: Growing Up Too Fast Too Soon*. This book is addressed to the general reader and seeks to answer the question: "What should we do as traditional family structures seem to be crumbling?" The author describes an emerging family pattern — the vital family — that puts the needs of children and youth on an equal footing with those of their parents and other adults.

Harvard University Press (1994); ISBN 0-674-89150-3 (pbk)

VOL. 10 N° 3 AUTOMNE 1996

Interaction

PUBLICATION DE LA FÉDÉRATION CANADIENNE DES SERVICES DE GARDE À L'ENFANCE



Journée nationale de l'enfant

Les événements marquants de la Fédération

Enfant & famille Canada

Comprendre le comportement des enfants

DIX ANNÉES DE INTERACTION

BEST COPY AVAILABLE

Demande d'adhésion

CATÉGORIES DE MEMBRES

Individuel
Personnes portant un intérêt particulier aux objectifs de la FCSGE (30 $)

Étudiante
Étudiantes (25 $)

Service
Agences, garderies, centre de documentation et groupes intéressés de 20 membres ou moins (45 $)

Organisation
Établissements de formation, organisations provinciales et autres organisations de garde à l'enfance comptant 20 membres ou plus (85 $)

AVANTAGES POUR LES MEMBRES

Les membres ont accès à ce qui suit ou le reçoive :

- *Interaction*, magazine trimestriel
- *Feuilles-ressources* publiées trimestriellement
- Services d'information via 1-800-858-1412
- Conférence biennale à tarif réduit
- Produits de la FCSGE à prix réduit
- Maillage avec d'autres organisations
- Droit de vote à l'assemblée générale annuelle
- Les services-membres reçoivent aussi une série complète de *feuilles-ressources*
- Les organisations-membres reçoivent aussi une mise à jour annuelle du RÉPERTOIRE canadien de la garde à l'enfance

Note : Si votre statut de membre est à jour dans les organisations suivantes, vous êtes automatiquement membre de la FCSGE.

Association of Early Childhood Educators, Ontario
Association of Early Childhood Educators of Newfoundland and Labrador
Certification Council of Early Childhood Educators of Nova Soctia
Early Childhood Coalition Petite Enfance
Early Childhood Development Association of P.E.I.
Early Childhood Educators of British Columbia
Early Childhood Professional Association of Alberta
Family Day Care Association of Manitoba
Home Child Care Association of Ontario
Manitoba Child Care Association
Saskatchewan Child Care Association
Western Canada Family Day Care Association of B.C.
Yukon Child Care Association

DEMANDE D'ADHÉSION (Veuillez écrire en lettres moulées)

Nom/personne-ressource ______________________

Organisation/service ______________________

Adresse ______________________

____

Téléphone : Domicile ( ) ______________ Travail ( ) ______________

Oui, j'appuie (nous appuyons) les buts et objectifs de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance et je désire (nous désirons) y adhérer. Veuillez trouver sous pli un chèque ou mandat-poste.

Signature ______________________

FRAIS D'ADHÉSION (taxes incluses)

☐ Individuel 30 $
☐ Étudiante 25 $ ______________ *nom de l'établissement d'enseignement*
☐ Service 45 $
☐ Organisation 85 $

☐ Tarif d'abonnement à *Interaction* 50 $ *(non-membres seulement)*
☐ Don ______________
☐ Membres à l'extérieur du Canada : ajouter 30 $ CAN aux frais d'adhésion pertinents

FCSGE, 120, av. Holland, bureau 306
Ottawa (Ontario) K1Y 0X6
(613) 729-5289; Téléc. : (613) 729-3159
1-800-858-1412
Organisme de charte # 0806240 - 09
N° d'enregistrement TPS — R106844335
ISSN 0835-5819

Interaction

VOLUME 10 NUMÉRO 3 AUTOMNE 1996

PUBLIÉ PAR LA FÉDÉRATION CANADIENNE DES SERVICES DE GARDE À L'ENFANCE

Rédactrice intérimaire	Barbara Coyle
Publicité	Gaetane Huot
Design/Mise en page	John Atkinson
Traduction	Sodes
Impression	M.O.M. Printing

FÉDÉRATION CANADIENNE DES SERVICES DE GARDE À L'ENFANCE

MEMBRES DU CONSEIL D'ADMINISTRATION

Conseil de direction

Présidente	Gail Szautner
Trésorier	Milton Sussman
Secrétaire	Sandra Beckman
Présidente sortante	Cathy McCormack

Administratrices (teurs)

C.-B.	Linda McDonell
Alberta	Karen Charlton
Saskatchewan	Karen Troughton
Manitoba	Frances Evers
Ontario	Tess Ayles
Québec	Daniel Berthiaume
Nouveau-Brunswick	Lynda Homer
Nouvelle-Écosse	JoAnne Hurst
Î.-P.-É.	Cynthia Rice
Terre-Neuve	Helen Sinclair
Yukon	Sandra Beckman
T.N.-O.	Gillian Moir

Personnel

Dianne Bascombe	Directrice générale
Anne Maxwell	Directrice des services à l'information
Danielle Belair	Chef des services administratifs
Barbara Coyle	Rédactrice intérimaire, Interaction
Jennifer Murphy-Hupe	Agente à l'information
Gaetane Huot	Agente à l'adhésion
Lyne Flansberry	Adjointe administrative

La Fédération canadienne des services de garde à l'enfance a pour mission principale d'améliorer la qualité des services de garde d'enfants offerts aux familles canadiennes.

LA FÉDÉRATION DÉSIRE ENTRE AUTRES :

fournir de l'information et faciliter la communication au sein d'une vaste gamme de groupes cibles. Les services et les programmes de la Fédération sont destinés aux intervenantes en services de garde, aux organisations de services de garde, aux établissements de formation, aux décideurs politiques et aux leaders d'opinion publique;

◆

soutenir les initiatives destinées à améliorer les compétences, l'expertise et la prise de conscience des groupes cibles quant à leurs rôles en vue d'améliorer la qualité des services de garde. Les initiatives et les plans d'action de la Fédération comportent souvent un élément de sensibilisation;

◆

s'orienter davantage vers les politiques et la recherche, influer sur l'orientation de la politique en matière de services de garde et soutenir la recherche destinée à améliorer la qualité des service de garde à l'enfance.

◆

FCGSE/CCCF reçoit des subventions de Développement des ressources humaines

CONTENU

OPINIONS

Dans les coulisses 2

Lettres 2

Critique de livre — Paths to Equity 3
par Christy Green et Melissa Hays

Comprendre le comportement des enfants : la clé d'un bon encadrement 4
par Alice Taylor

Voici les membres affiliés! La Yukon Child Care Association 8
par Linda-Marie Farynowski

Revue : Livres pour enfants 9
par Alfonsina Clemente

PRATIQUE

Services de garde axés sur la famille 10
par Carol Wage

20 novembre : Journée nationale de l'enfant 12

À PROPOS

Les présidentes se souviennent du passé... et parlent de l'avenir 14
par Sandra Griffin, Karen Chandler, Joanne Morris, Cathy McCormack et Gail Szautner

Les événements marquants de la Fédération 18
par Anne Maxwell

NOUVELLES

Nous vous présentons *Enfant & famille Canada* 23

Saviez-vous?... — Le niveau d'activité et la condition physique des enfants canadiens laissent à désirer 24
par John Beltry

Échos de la recherche — Projet éducatif sur le VIH/sida : Compte rendu des ateliers pancanadiens 26
par Barbara Kaiser et Judy Sklar Rasminsky

Lier les partenaires 30
par Sharon Hope Irwin

Réseau pancanadien 31

Calendrier 31

Ressources 32

Photo de la page couverture prise par la Independent Child Caregiver's Association.

Interaction est publié trimestriellement et distribué aux membres de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance (FCSGE). Toute annonce publicitaire doit être approuvée par la rédaction. La FCSGE n'est pas responsable des déclarations ou représentations de faits ou des opinions présentées dans les annonces publicitaires paraissant dans **Interaction**. En outre, l'acceptation de publier une annonce n'implique pas que la FCSGE endosse les produits ou les services qu'on y vante. Les tarifs concernant la publicité sont disponibles sur demande. Circulation : 9 000. Les opinions exprimées dans cette publication n'engagent que leurs auteurs et ne reflètent pas nécessairement celles de la FCSGE. Pour des renseignements concernant la reproduction de matériels parus dans **Interaction**, prière de communiquer avec l'agente à l'information. Fédération canadienne des services de garde à l'enfance, 120, avenue Holland, bureau 306, Ottawa (Ontario) K1Y 0X6. (613) 729-5289 ou 1-800-858-1412; télec. : (613) 729-3159

BEST COPY AVAILABLE

Dans les coulisses

L'été a été très occupé à la Fédération où l'on s'affaire à préparer le lancement de *Enfant & famille Canada* et à effectuer les changements nécessaires aux règlements pour refléter notre nouvelle structure dirigeante.

Vous remarquerez que nous avons révisé la Constitution et l'avons jointe à ce numéro. C'est le résultat du travail de plusieurs bénévoles dévoués et du personnel de la FCSGE.

Si vous avez hâte d'en savoir plus sur *Enfant & famille Canada*, consultez la rubrique NOUVELLES. «Nous vous présentons Enfant & famille Canada» fournit des détails sur le site Web et sur ceux qui collaborent au projet.

La *Feuille-ressources* traite de la Journée nationale de l'enfant. Nous espérons que vous la trouverez utile pour sensibiliser les parents et d'autres membres de votre communauté aux droits des enfants. Vous pouvez la commander en grande quantité et profiter d'un rabais de 50 p.100 (voir bon de commande de l'offre spéciale). Vous devriez recevoir ce numéro à temps afin de communiquer avec votre magasin de tissus local pour obtenir une grande quantité de ruban bleu roi et mener une Campagne ruban bleu.

Merci de votre aide pour la production du présent numéro qui marque le début de la dixième année de *Interaction*. Nous espérons que vous aimerez le logo spécial conçu par John Atkinson pour commémorer cette étape importante.

Barbara Coyle, rédactrice intérimaire

Lettres

Au nom de la Manitoba Child Care Association (MCCA) et de notre comité de planification de la conférence 1996, nous vous exprimons notre reconnaissance pour le rôle actif joué par votre présidente Gail Szautner à l'occasion de notre 19e conférence. La communauté de la garde à l'enfance vous remercie pour votre soutien dans le cadre d'activités de perfectionnement professionnel en garde à l'enfance et en faveur de meilleurs services de garde pour les jeunes enfants du Manitoba.

— Lois Coward
Présidente de la conférence

Après avoir pris connaissance de votre Politique concernant les poux de tête dans la livraison Printemps 1996 de *Interaction*, je désire vous exprimer mon inquiétude quant à l'exactitude de l'information fournie.

Le point 3 recommande de traiter immédiatement tous les membres de la famille. Selon la Société canadienne de pédiatrie (*Le Bien-être des enfants*, Vol. 1 & 2, 1992), personne ne devrait être traité avec un produit contre les poux de tête à moins qu'on lui trouve des poux ou des lentes. Les produits pour éliminer les poux de tête ne constituent pas une mesure préventive, mais plutôt un traitement très toxique...

— Linda Nagle
Directrice des services aux enfants
Ville de Windsor

Mille excuses! Après avoir lutté sans arrêt contre les poux de tête six semaines durant, nous en avons fait un peu trop. Toutes les personnes consultées — y compris les responsables de la santé publique, les pédiatres et les pharmaciens — nous ont donné des conseils différents. En bout de ligne, nous avons proposé une politique susceptible de venir à bout d'une infestation sérieuse.

Naturellement, nous ne voulons surtraiter quiconque ou contribuer à ce que les poux résistent au traitement. Même si NIX et d'autres nouveaux produits sont moins toxiques que les traitements antérieurs, ils demeurent toxiques et il importe de suivre les instructions soigneusement.

Nous vous conseillons de faire preuve de bon sens si vous trouvez des poux sur les enfants de votre garderie. On peut simplement renvoyer à la maison un enfant chez qui l'on découvre une ou deux lentes, fournir aux parents l'information nécessaire pour vérifier et traiter les membres infestés de la famille et informer tous les autres parents de la situation.

Cependant, si vous découvrez plusieurs lentes sur la tête de différents enfants de la garderie —ou un enfant dont la tête en est pleine - nous savons, en regard du cycle de vie des poux de tête, que ces derniers se trouvent dans la garderie depuis au moins quelques semaines et, par conséquent, il est fort probable que d'autres enfants et leurs familles soient infestés.

Malheureusement, les poux de tête et les lentes sont souvent difficiles à distinguer et, malgré toute notre bonne volonté, on pourrait ne pas les voir. C'est ce qui est arrivé à notre garderie et, tout compte fait, il nous a semblé plus efficace — et moins toxique — de traiter tout le monde une fois au départ plutôt qu'à différentes reprises sur plusieurs semaines.

— Barbara Kaiser et Judy Sklar Rasminsky
*Auteures de «Confessions d'une chercheuse de poux de tête» (**Interaction**, printemps 1996)*

A noter :

Changements à l'article *Information sur les services de garde en milieu familial au Canada* paru dans le dernier numéro (Été 1996, p. 12)

Dans Colombie-Britannique, la deuxième phrase devrait se lire comme suit :

Actuellement, une responsable de garde en milieu familial reconnu peut s'occuper de sept enfants âgés de 12 ans ou moins. Cependant, elle ne doit pas s'occuper de plus de cinq enfants d'âge préscolaire, plus de trois enfants de moins de trois ans et de plus d'un enfant de moins de douze mois. Ce ratio comprend ses propres enfants.

Dans Ontario, le deuxième paragraphe devrait se lire comme suit :

Une responsable de garde en milieu familial peut prendre soin d'un maximum de cinq enfants (incluant les siens) âgés de moins de six ans aux conditions suivantes : deux enfants handicapés au maximum, deux enfants de moins de deux ans, trois enfants de moins de trois ans, un enfant handicapé et un enfant de moins de deux ans, un enfant handicapé et deux enfants de plus de deux ans mais de moins de trois ans. Les agences de services de garde privés en milieu familial sont chargées de la sélection et de la formation des responsables de garde en milieu familial. Les visiteuses des garderies en milieu familial embauchées par ces agences doivent avoir une formation postsecondaire en développement de l'enfant et en études de la famille en plus de posséder au moins deux ans d'expérience avec un groupe d'enfants du même âge. Les visiteuses peuvent superviser jusqu'à 25 foyers et font des inspections tous les trois mois.

Madame Janet Ecker, députée
Adjointe parlementaire, MSSC
Édifice Hepburn, 6ᵉ étage
80, rue Grosvenor
Toronto (Ontario) M7A 1E9

Madame,

...Le fait de diluer les normes déjà minimales en matière de permis contenues dans la *Loi sur les garderies* pose une double menace aux enfants de l'Ontario.

Nous reconnaissons que les règlements actuels ne sont pas sans failles. L'interprétation subjective de la Loi mine son application depuis des années. Les tentatives pour trouver des mesures fiables, objectives et de qualité n'ont connu qu'un succès mitigé. La reddition de compte et le lien entre la réglementation et la praticienne individuelle passent par l'autoréglementation de la profession - voilà la pièce manquante du casse-tête.

Le plan d'autoréglementation de la profession mis en oeuvre par la Association of Early Childhood Educators of Ontario (AECEO) ne peut fonctionner sans un mécanisme bien établi de délivrance de permis. La capacité d'autoréglementation de la profession est menacée par l'affaiblissement des normes.

La réduction de normes déjà minimales concernant la garde à l'enfance pose à la fois des menaces immédiates et à moyen terme à la réussite de l'enfant. Nous vous rappelons encore une fois que de la recherche claire et fiable a démontré qu'il faut investir dans la garde à l'enfance maintenant pour diminuer les coûts futurs en matière de correctifs, de services sociaux et de chômage.

La recherche cerne clairement les normes minimales qui assureront la qualité dans les services de garde. Le ratio optimal adultes:enfants ainsi que la taille appropriée des groupes ont été soulignés dans toutes les études. La formation appropriée en éducation de la petite enfance est directement liée au niveau de qualité.

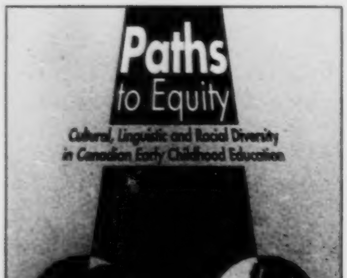
Nous vous exhortons à tenir compte de la recherche liée aux facteurs qui influent sur la qualité des services de garde. Nous vous prions de ne pas équilibrer votre budget en diminuant les normes relatives à la garde à l'enfance.

La directrice générale, AECEO,
Robyn Gallimore

CRITIQUE DE LIVRE

Paths to Equity: Cultural, Linguistic and Racial Diversity in Canadian Early Childhood Education

par Christy Green et Melissa Hays



«Plus de 32 p. 100 de la population totale [du Canada] déclare une langue maternelle autre que l'anglais ou le français... Il est temps de détruire le mythe selon lequel un "vrai Canadien" est un citoyen unilingue anglais ou français.» [traduction]

C'est à l'aide de mots aussi directs que les auteures de *Paths to Equity* ont publié les conclusions d'une étude systématique sur la diversité raciale, culturelle et linguistique dans le domaine de l'éducation de la petite enfance. À Vancouver, à Toronto et à Montréal, elles se sont entretenues avec des éducatrices de la petite enfance et des directrices dans 77 garderies, avec des parents représentant onze groupes d'immigrants, ainsi qu'avec des membres de facultés d'enseignement à la petite enfance dans un certain nombre de collèges et d'universités.

L'étude avait pour principal objectif de formuler des recommandations en vue d'apporter des changements à tous les niveaux du système d'éducation de la petite enfance. Ces recommandations, fondées sur une analyse minutieuse des renseignements recueillis, visent à atténuer les désavantages dont souffrent les enfants ayant des origines culturelles, linguistiques et raciales différentes dans les garderies canadiennes.

Experte puis apprenante respectueuse

De notre point de vue, une des idées les plus intéressantes de cette étude qui porte à réfléchir est la proposition de transformer le paradigme de l'ÉPE pour passer d'un modèle expert à une approche coopérative.

L'approche experte et institutionnelle qui prévaut de nos jours applique des normes universelles et monoculturelles au développement de tous les enfants. Elle exige du personnel qu'il informe les familles immigrantes des «bonnes» stratégies d'éducation des enfants

Dans cette étude, les éducatrices de la petite enfance ont signalé que la communication avec des parents immigrants constituait leur plus grand défi. Soixante-dix-huit pour cent d'entre elles ont éprouvé de la difficulté parce que bien des parents ne comprenaient pas les méthodes canadiennes ou ne voulaient pas adopter les pratiques du Canada. En revanche, les parents se sentaient souvent délaissés par les éducatrices de leur garderie et avaient peur de leur poser trop de questions.

Par opposition, l'approche coopérative ne place pas les éducatrices dans le rôle d'expertes. Celles-ci écoutent plutôt les parents des minorités et deviennent des apprenantes respectueuses du style de vie de chaque famille. Les auteures citent une autre source qui qualifie cette réalité «d'échange d'un fonds de connaissances». Les éducatrices et les parents peuvent

discuter de leurs opinions divergentes sur le comportement des enfants selon l'âge, sur les mesures disciplinaires appropriées pour chaque âge et sur ce que les familles peuvent faire pour aider le développement de leurs enfants.

Enfant plaisant

Dans leur étude, les auteures rapportent que, selon les éducatrices, les enfants de minorités étaient plaisants plus souvent que les autres enfants. En d'autres termes, ils étaient plus susceptibles de suivre les directives, d'être calmes, d'avoir bon caractère et d'être attentionnés envers les autres. Or, des statistiques révèlent qu'à court ou à long terme, 78 p. cent des enfants immigrants et réfugiés éprouvent des troubles de fonctionnement psycho-émotionnel ou scolaire. Les auteures émettent l'hypothèse que ces charmants enfants peuvent être en fait plus défavorisés que ne le croient les éducatrices. Leur bonne volonté peut être attribuable aux efforts qu'ils font pour s'adapter à la culture dominante et à la peur de faire preuve d'assurance dans une nouvelle situation.

À qui la responsabilité de changer?

Les auteures soulignent que la responsabilité d'établir une collaboration constructive avec les familles minoritaires incombe principalement aux éducatrices et aux directrices. Toutefois, elles précisent également que toutes les personnes du système d'ÉPE, que ce soient celles qui élaborent les politiques gouvernementales, la faculté, le personnel ou les administratrices, détiennent la responsabilité de redresser les faiblesses du système actuel.

Les établissements de formation ont le défi de concevoir une série de cours obligatoires qui traiteront de la diversité; de trouver des stages qui permettent aux étudiantes de faire l'expérience de la diversité et d'y réfléchir; et d'élaborer des cours dont le contenu respecte la diversité culturelle du développement des enfants. Enfin, les facultés d'ÉPE se doivent d'adopter une approche proactive et de diversifier leur personnel et leur population étudiante.

On encourage les garderies à fournir à leurs employées de la documentation multilingue et de la documentation sur l'interprétation culturelle; à élaborer des politiques sur les questions de diversité; et à embaucher du personnel représentatif de la collectivité qu'elles desservent.

Cette étude, bien conçue et exhaustive, fournit des recommandations critiques auxquelles toutes les personnes du système d'ÉPE peuvent réfléchir. Si nous relevons le défi, nous pouvons demeurer utiles et efficaces pour les familles que nous servons.

Christy Green est gestionnaire des Services à l'enfance et à la famille, YMCA-YWCA d'Ottawa-Carleton. Melissa V. Hays est coordonnatrice des programmes d'anglais langue seconde pour les parents et les enfants d'âge préscolaire, ministère ontarien des Affaires civiques, de la Culture et des Loisirs (CLONO) et Conseil d'éducation de Carleton (CLIC), Ottawa.

***Paths to Equity: Cultural, Linguistic and Racial Diversity in Canadian Early Childhood Education**, par Judith K. Bernhard, Marie Louise Lefebvre, Gyda Chud et Rika Lange, est publié par York Lanes Press (1995), York Lanes, Université York, 4700 rue Keele, pièce 351, North York (Ontario) M3J 1P3. ISBN 1-55014-277-1. Prix : 18,75 $ (port, manutention et taxes en sus). Télécopieur : (416) 736-5837.*

Comprendre le comportement des enfants : la clé d'un bon encadrement

par Alice Taylor

Que l'on soit un vétéran de la garde à l'enfance, une nouvelle diplômée oeuvrant dans le domaine, une étudiante en ÉPE ou un parent, le comportement des enfants demeure un sujet brûlant. Chaque jour, nous lisons, entendons ou constatons que la discipline se dégrade. Où que nous vivions, la violence contre les personnes et la propriété et le gaspillage du potentiel des jeunes gens autour de nous fait partie du décor. Comment en sommes-nous arrivés-là? Pourquoi certaines personnes apprennent-elles un comportement socialement acceptable et d'autres non? La réponse est très complexe.

La plupart d'entre nous avons des opinions bien arrêtées sur la façon de guider le comportement de nos enfants. Malheureusement, ces opinions mettent souvent l'accent sur l'élimination du comportement inacceptable et négligent d'aider suffisamment les enfants à apprendre de nouveaux comportements appropriés. Les personnes oeuvrant auprès des jeunes enfants ont une chance inouïe et l'immense responsabilité d'aider les enfants à apprendre à faire des choix comportementaux adéquats qui, par surcroît, amélioreront le respect de soi et l'autodiscipline.

Pour être efficaces, les règlements concernant la discipline chez les jeunes enfants doivent être en place avant d'être enfreints. Comme processus d'encadrement,

Wee Watch Private Home Day Care

Les enfants qui fréquentent des environnements où on répond à leurs besoins physiques et psychologiques sont moins susceptibles de mal se comporter.

la discipline peut comprendre deux composantes principales : l'encadrement direct et indirect. En ce qui concerne l'encadrement indirect, nous devons examiner l'organisation de l'environnement et faire en sorte qu'il encourage l'autonomie et habilite les enfants. En outre, nous devons tenir compte des gens - les éducatrices - qui s'occupent des enfants et contribuent à leur apprentissage. L'encadrement direct,

comme l'expression l'indique, intervient lorsque l'enfant enfreint une certaine règle ou dépasse les bornes.

Besoins psychologiques et encadrement indirect

Examinons nos besoins en tant qu'êtres humains. Nous pourrions concéder volontiers avoir des besoins physiques ou de survie, comme le besoin de respirer, de boire, de se nourrir, de se reposer, de se loger et d'être en sécurité. William Glasser, Ph. D., nous signale que nous avons aussi des besoins psychologiques : l'amour et le sentiment d'appartenance, le pouvoir et un sentiment d'importance, de liberté et de plaisir (Glasser, 1984). M. Glasser estime que l'on doit répondre à ces besoins tous les jours afin d'être des personnes vraiment heureuses et actives. Si nous lions la théorie de Glasser aux jeunes enfants à notre charge, il devient évident que les besoins psychologiques (selon sa définition) influent beaucoup sur le développement des enfants en plus d'avoir un lien direct avec leur comportement.

Les enfants ont besoin d'amour et, comme tout être humain, ils ont besoin de savoir qu'ils sont aimés, acceptés et chéris en tant qu'êtres uniques. Cela semble assez simple, mais un grand nombre d'enfants ayant besoin d'amour sont ceux qui en reçoivent le moins. Il nous est facile d'aimer et de prendre soin d'un enfant qui répond à notre vision de ce que devrait être un enfant (propre, soigné, coopératif, vif, autonome), mais qu'en est-il de ceux qui mettent constamment notre patience à l'épreuve — ceux qui trouvent tellement de façons de nous provoquer que nous avons mal? Aimons-nous ces enfants de façon inconditionnelle quel que soit leur comportement à notre égard? Sommes-nous soulagées les jours où ils sont absents? Ces enfants sont-ils conscients du fait qu'ils sont si malcommodes à nos yeux? Vous pouvez être certaines que oui! Et, cela les encourage à persister dans leur mauvais comportement puisque une attention négative est mieux qu'aucune attention. Si nous voulons rejoindre tous les enfants, nous devons trouver des façons de leur dire que nous les aimons - quoiqu'il arrive. En outre, nous devons dénicher des manières de leur insuffler un sentiment d'appartenance — quoiqu'il arrive.

Qu'est-ce qu'on appelle le «pouvoir»? Glasser définit le pouvoir comme une habilitation personnelle ou la confiance en soi. Le pouvoir concerne aussi la reconnaissance: les enfants doivent être reconnus, non pas pour ce qu'ils font, mais pour les êtres uniques qu'ils sont. Comme la reconnaissance est un besoin fondamental, ils l'obtiendront d'une manière ou d'une autre. Si vous ne reconnaissez pas Sam de façon positive, il le ressentira de façon négative. Si la seule reconnaissance qu'il connaisse est négative, il réagira continuellement en conséquence jusqu'à ce que vous lui démontriez une reconnaissance et un encouragement plus positifs. Souvent, nous reconnaissons les enfants en les félicitant. Considérez la possibilité de remplacer les éloges par l'encouragement et la reconnaissance, car ces derniers se font sans porter de jugement en plus de renforcer l'autonomie des enfants (et des adultes).

Les enfants ont besoin de liberté pour faire des choix — de vrais choix. Certaines personnes estiment que le problème aujourd'hui c'est que les enfants ont trop de choix. Je ne parle pas d'une liberté et de choix sans bornes. Je parle de choix limités selon la compréhension des enfants. Faire un choix suppose une responsabilité. Ainsi, les enfants -mêmes les plus jeunes - doivent répondre de leurs choix.

▼ *Jonathan, quatre ans, ne veut pas appliquer son écran solaire avant de sortir. En quoi consiste le choix ici? Selon moi, le choix ne consiste pas à appliquer ou à ne pas appliquer l'écran solaire; le choix consiste à appliquer l'écran solaire puis à sortir à l'extérieur ou à rester à l'intérieur pour que le soleil n'endommage pas sa peau.*

Les enfants sont tout à fait capables de faire des choix (quelle couleur de pantalon porter, dans quelle aire de jeux ils désirent se rendre, comment peindre, dessiner ou construire). Ils doivent aussi être libres de décider, par exemple, où ils s'assoiront dans le cercle. Est-ce vraiment important que les enfants s'assoient tous comme des anges, les mains sur les genoux, regardant droit devant et sans dire un mot? Que voulons-nous exactement? Nous désirons que les enfants écoutent et participent aux activités. Nous voulons qu'ils respectent les droits des autres. Nous voulons aussi qu'ils respectent le fait que nous essayons de les aider à apprendre. C'est là que se situe le vrai débat — et non pas que les enfants doivent s'asseoir comme des anges. Aidez-les à comprendre ces choses en leur expliquant leur importance pour vous.

Aidez-les à choisir un comportement approprié et dites-leur qu'ils doivent en rendre compte. Quand les enfants font partie du choix, ce dernier leur appartient et, par conséquent, ils sont plus susceptibles de le respecter. Voilà de vrais choix qu'il faut donner aux jeunes enfants si nous voulons qu'ils puissent en faire de bons sur des questions plus importantes plus tard dans la vie.

▼ *Ma petite-fille (alors âgée de 2 1/2 ans) m'a dit : «Grand-maman, je peux faire des choix. Je peux faire de bons choix et de mauvais choix.» Je lui ai demandé quels genres de choix elle faisait. D'un ton décidé et avec les yeux grands comme des soucoupes, elle m'a dit : «Je fais de bons choix.» Les jeunes enfants peuvent très bien comprendre le langage et la signification des choix. Ils sont capables de faire des choix réels lorsque l'occasion se présente.*

En plus, nous devons avoir du plaisir! Nombre d'entre nous avons été élevées dans des familles où le plaisir venait seulement après le travail. Cependant, Glasser soutient que le plaisir est un besoin fondamental auquel on doit répondre tous les jours pour se sentir heureux et comblé. Il est plutôt facile pour les adultes qui prennent soin des enfants et les éduquent de répondre à leur besoin de plaisir parce que la plupart d'entre eux savent instinctivement comment en avoir. Il nous incombe de respecter ce besoin et non de l'étouffer. Nous devons encourager les enfants à contribuer à la planification de leurs journées, à la façon dont ils aimeraient apprendre un concept. Ce faisant, nous répondrons à plusieurs de leurs besoins : plaisir, liberté, pouvoir, amour et sentiment d'appartenance.

Il importe de nous rappeler que notre définition du plaisir n'est pas nécessairement celle de l'enfant. Combien d'entre vous, tout comme moi, avez passé des heures à organiser une activité que vous estimiez amusante pour vous retrouver devant des enfants désintéressés et sans enthousiasme? Ce genre de situation se produit

parce que nous avons agi sans prendre leur avis. Faites participer les enfants à la planification — vous serez agréablement surprise de constater à quel point ils auront du plaisir.

Planifier et observer attentivement le milieu physique afin de répondre aux besoins toujours changeants des enfants peut éviter des déceptions mutuelles. Vérifiez rapidement votre milieu pour déterminer s'il répond ou non aux besoins des enfants à votre charge.

- Y a-t-il des coins ou des aires d'apprentissage bien définis?
- Les jouets et l'équipement sont-ils disponibles et accessibles de façon à encourager l'autonomie (le libre-choix) des enfants?
- Les rayons sont-ils étiquetés pour permettre aux enfants de savoir où les jouets et l'équipement sont rangés?
- Y a-t-il suffisamment d'espace pour permettre la transition des activités actives à calmes en plus de toutes les activités intermédiaires?
- Le nombre d'aires de jeu est-il suffisant pour accommoder les âges et les niveaux de développement des enfants?
- Ces aires de jeu comprennent-elles un nombre suffisant d'unités simples, complexes et géantes (Shipley, 1993)?
- Existe-t-il un endroit calme, isolé où les enfants peuvent se retirer quand ils le veulent?

La manière dont nous prenons soin des enfants est cruciale à un encadrement efficace. Pour répondre à tous les besoins des enfants, il faut les aimer, les valoriser et leur permettre de faire des choix réels et significatifs. En outre, il faut planifier avec les enfants des activités et des programmes appropriés au plan développemental pour qu'ils s'amusent sans se blesser, blesser leurs camarades ou endommager les objets qui les entourent. Bref, l'encadrement indirect se produit bien avant qu'on y fasse une entorse. Il s'agit d'un engagement continu et quotidien envers le bien-être physique et psychologique des enfants. Cette démarche concerne ce que nous faisons et disons comme adultes, comment nous déterminons les attentes et la façon dont nous donnons des choix aux enfants et les en rendons responsables. Il s'agit aussi de la façon dont nous prenons soin des enfants, les aimons et

JoAnne Hurst

les éduquons. Étant donne que les enfants comptent sur nous pour les aider à répondre à leurs besoins, il faut que nous le fassions de manière à ce qu'ils améliorent leur confiance en soi et leur image de soi.

Encadrement direct et communication

L'encadrement direct se produit quand les enfants dépassent les bornes - comme il arrive à tout enfant de temps à autre. En tant qu'adulte responsable d'enfants, nous devons les aider à comprendre leurs comportements inacceptables et à faire les meilleurs choix. L'encadrement direct comprend tous les éléments du processus de communication interpersonnelle. Nous savons que la discipline fait partie intégrante du développement. Nous travaillons assidûment à aider les enfants à développer une image d'eux-mêmes et un sentiment d'autonomie morale sains. À mesure que les enfants développent leur autodiscipline, ils sont bien placés pour devenir de petites personnes compétentes et sûres d'elles-mêmes. Il importe de signaler qu'il n'en sera pas ainsi si nous persistons à leur dire quoi faire. Il en sera ainsi uniquement si nous les aidons à tirer des leçons de leurs comportements inacceptables et à faire de nouveaux et meilleurs choix au besoin.

Il existe aujourd'hui un grand nombre de méthodes qui ont fait leur preuve.

Émulation

Ne sous-estimez pas le pouvoir de l'exemple, particulièrement si vous êtes importante pour l'enfant. Les enfants feront comme vous, vous devez donc «pratiquer ce que vous prêchez».

▼ *Si vous ne voulez pas que les enfants frappent, ne les frappez pas. Si vous voulez qu'ils parlent à voix basse dans la pièce, alors il vous faut faire la même chose en parlant aux enfants et à vos collègues, même de l'autre côté de la pièce.*

Réencadrement

Cette méthode est la plus fréquemment utilisée avec les très jeunes enfants. Cette technique peut être utilisée pour les questions concernant la sécurité en vous servant de mots et d'un encadrement fait en douceur et appropriée à la situation. Elle est particulièrement utile pour guider les tout-petits d'une aire à une autre en faisant semblant de jouer pour éviter les antagonismes.

▼ *Vous pouvez avoir un enfant qui veut toujours toucher la personne à côté de lui. Asseyez cet enfant à côté de vous et réorientez-le vers sa tâche en lui touchant le bras ou en mettant le vôtre autour de son épaule. Vous pouvez le faire sans interrompre l'activité du groupe.*

Conséquences naturelles

On peut utiliser cette méthode quand il ne s'agit pas d'une question de sécurité. Les enfants peuvent apprendre beaucoup de choses en faisant l'expérience des conséquences naturelles.

▼ *Marie-Anne oublie son livre favori dans son casier après en avoir fini la lecture. On ne le trouve nulle part au moment où elle doit partir à la maison. Conséquence : Ce jour-là, Marie-Anne devra rentrer à la maison sans son livre.*

▼ *Jean harcèle continuellement Alain. Par conséquent, ce dernier a décidé de ne pas jouer avec Jean aujourd'hui. Conséquence : Jean devra trouver une autre personne avec qui jouer cette fois-ci.*

▼ *Thérèse a décidé de ne pas porter ses mitaines par une journée fraîche de printemps et elle a maintenant froid aux mains. Conséquence : Thérèse sait qu'elle doit endurer le froid ou trouver une poche chaude.*

Après avoir aidé l'enfant à comprendre les conséquences de certaines actions, il vous faut l'aider à choisir un comportement plus approprié afin d'avoir un meilleur résultat la prochaine fois.

Les messages basés sur le «je»

Ces messages sont efficaces quand il s'agit de votre problème et que vous désirez communiquer aux enfants comment leur comportement vous affecte. Un message basé sur le «je» comprend trois parties :

1) Dites comment vous vous sentez

2) Citez le comportement inacceptable

3) Signalez son impact sur vous.

▼ *«Je me sens très frustrée. Vous faites beaucoup de bruit quand je lis l'histoire. Je ne peux pas entendre ce que les autres enfants me demandent.» Cette méthode est très efficace quand vous avez une bonne relation avec un enfant et que vous désirez qu'il soit à l'écoute de vos besoins et de ceux des autres. Ce message doit être transmis avec fermeté et douceur.*

Résolution de problèmes

La résolution de problèmes est une importante dynamique de la vie que les jeunes enfants doivent apprendre. Nous faisons tous face à certains conflits dans notre vie quotidienne. La façon dont nous l'abordons détermine notre sentiment de contrôle sur notre vie en plus de contribuer considérablement à notre sensation de bien-être. Nous pouvons offrir un merveilleux cadeau aux enfants : un sentiment de bien-être!

Conflit

Glasser soutient que nous vivons des conflits (mineurs ou majeurs) dans notre

Wee Watch Private Home Day Care

vie parce que nous avons à l'esprit une vision de comment nous voulons que les choses se passent (notre monde idéal). Malheureusement, nous ne vivons pas dans un monde idéal et nous filtrons chaque situation à laquelle nous faisons face dans le vrai monde selon notre système de valeurs. Si c'est important pour nous, nous le comparons à notre vision du monde idéal. Si les deux perspectives vont bien ensemble, nous ressentons un plaisir. Si elles vont assez bien ensemble, nous pouvons ne rien ressentir ou éprouver une douleur légère (signe de frustration). Cependant, si les perspectives ne s'harmonisent pas, nous ressentons qu'il y a une erreur importante (douleur au creux du ventre, serrement de poitrine ou boule dans la gorge). Les réactions diffèrent selon les personnes.

Quand nous ressentons ce signal (positif ou négatif), nous devons réagir en choisissant un comportement qui peut être approprié ou non. Comme êtres humains, nous sommes guidés par nos visions du monde idéal afin de répondre à nos besoins d'amour et d'appartenance, de pouvoir, de liberté et de plaisir.

Notre tâche est d'aider les enfants à répondre à leurs besoins de façon appropriée. S'ils apprennent qu'il faut crier ou frapper pour donner libre cours à la frustration, cela deviendra leur réponse automatique à la frustration. Nous ne voulons pas que les enfants frappent et crient parce qu'ils sont frustrés. Nous devons les aider à apprendre d'autres réactions afin qu'ils choisissent plutôt ces nouveaux comportements.

À compter de trois ans, la plupart des enfants sont tout à fait capables de trouver des solutions à un grand nombre de situations de tous les jours.

▼ *Anna frappe Robert et prend ses blocs. L'éducatrice approche les deux enfants et se place au niveau des yeux des enfants. Elle met doucement un bras autour de chaque enfant. Anna veut peut-être d'autres blocs pour finir sa «parfaite» illustration du monde. Elle veut plus d'options dans son activité de construction (liberté/besoin de choisir); elle veut terminer sa structure et Robert a les blocs dont elle a besoin (pouvoir/reconnaissance du besoin).*

- *Éducatrice : Que s'est-il passé ici? (Donnez à l'enfant le temps de répondre)*
- *Robert : Anna m'a frappé.*
- *Éducatrice : Que voulais-tu Anna?*
- *Anna : Je voulais les blocs*
- *Éducatrice : Comment les as-tu obtenus?*
- *Anna : Je les ai pris*
- *Éducatrice : Et qu'as-tu fait d'autre?*
- *Anna : J'ai frappé Robert.*
- *Éducatrice : Est-ce bien de frapper quelqu'un quand tu veux quelque chose?*
- *Anna : Non*
- *Éducatrice : Que pourrais-tu faire la prochaine fois que tu veux quelque chose?*
- *Anna : Je pourrais le demander*

Quand un enfant vous donne une réponse raisonnable, acceptez-la. Sinon, continuez à poser vos questions ouvertes. Explorez les options, à savoir ce qu'elle peut faire si un autre enfant ne se conforme pas à son désir d'avoir plus de blocs. Étant donné que l'appartenance est un important besoin humain, la plupart des enfants collaboreront s'ils estiment que la résolution d'un problème a répondu à un de leur besoin. Soyez certaine qu'avec votre aide les enfants trouveront des solutions convenables.

Apprentissage

Si on veut que les enfants se débarrassent de leurs comportements inacceptables,

ils doivent en apprendre de nouveaux et meilleurs pour les remplacer. Autrement, ils continueront à faire de mauvais choix. Un encadrement adéquat implique l'apprentissage. Les enfants qui fréquentent des environnements où on répond à leurs besoins physiques et psychologiques sont moins susceptibles de mal se comporter. Il importe de se rappeler que tous les enfants font de mauvais choix de comportement à certains moments parce qu'ils apprennent à connaître leur monde et le rôle qu'ils doivent y jouer.

Il nous incombe de les aider à comprendre leurs mauvais choix, de leur donner l'occasion d'en faire des bons et d'apprendre des comportements plus appropriés. Ils n'apprendront pas l'autodiscipline ni ne développeront une bonne image d'eux-mêmes si les adultes qui les côtoient leur disent toujours quoi faire. Nous devons encourager et appuyer les enfants dans leur apprentissage d'un comportement convenable au plan social de la même façon que nous le faisons concernant leur apprentissage dans d'autres domaines de leur développement. Peut-être pourrons-nous alors vivre selon *Child's Appeal* de Mamie Gene Cole dont voici un extrait :

Je suis l'enfant.
Vous tenez mon destin dans votre main.
Vous décidez, en grande partie, de mon succès ou de mon échec.
Donnez-moi, je vous prie, ces choses qui donnent le bonheur
Formez-moi, je vous supplie, afin que je puisse être une bénédiction pour le monde. [Traduction]

Les enfants sont le seul avenir de la race humaine. Formons-les convenablement.

Alice Taylor est directrice de programme/chargée de cour en éducation de la petite enfance au Holland College, Charlottetown, Î.-P.-É.

Références

Glasser, W. (1984). *Control Theory*. New York : Harper & Row.

Shipley, D. (1993). *Empowering Children*. Scarborough, Ontario : Nelson Canada.

VOICI LES MEMBRES AFFILIÉS

La Yukon Child Care Association

par Linda-Marie Farynowski

La Yukon Child Care Association (YCCA) a été fière d'accueillir l'assemblée générale annuelle de la FCSGE à Whitehorse à l'automne 1994. C'est à cette occasion que nous avons annoncé notre intention de devenir membre affilié de la Fédération. Nous avons été la première organisation à le faire!

La YCCA, incorporée comme organisation sans but lucratif en 1973, oeuvre en faveur de services de garde accessibles et de qualité pour les familles du Yukon. La YCCA déploie beaucoup d'efforts pour sensibiliser le public et améliorer la qualité des services de garde pour les enfants du Yukon. Notre principal objectif est d'élargir notre base de soutien et de compter parmi nous des éducatrices en garderie, des responsables de garde en milieu familial, des parents et des citoyens intéressés.

La garde à l'enfance au Yukon a fait de grands progrès au cours des années 80. En raison du lobbying efficace de la YCCA, des règlements ont été élaborés et améliorés. On a engagé des fonds de démarrage, de fonctionnement et de développement des immobilisations en plus d'offrir des subventions aux parents.

Au fil des ans, le YCCA a collaboré étroitement avec le Yukon College sur divers projets, y compris un cours en développement de la petite enfance menant à un diplôme pour former des intervenantes en services de garde dans tout le territoire. De concert avec le Yukon College, nous avons essayé d'offrir un programme pertinent et accessible aux membres de la YCCA à Whitehorse et dans les communautés isolées. On encourage les étudiantes de 2^e^ année au collège à faire partie d'une organisation professionnelle comme la YCCA afin d'en connaître plus sur le domaine. Les bénévoles de la YCCA ont toujours agi comme représentantes au sein du comité de la présidente sur la programmation au collège.

Les bénévoles de la YCCA ont accompli volontiers différentes tâches dans le cadre de projets financés par le fédéral (Formation en garde à l'enfance, Partenaires pour les enfants), par exemple, elles ont enregistré des annonces promotionnelles pour le *Family Radio Show* et se sont occupées des évaluations du programme. En raison de la disparition de la CAPMGE, nous avons dû réduire l'ampleur de nos projets comme la création d'un centre de documentation permanent ainsi qu'une employée.

Tous les deux ans, nous organisons une conférence pour les personnes du milieu de la garde à l'enfance, les parents et un nombre croissant de participantes de différents milieux. La conférence se tiendra du 24 au 26 octobre cette année et est organisée par la YCCA et douze autres agences et organisations. Elle mettra l'accent sur les enfants et l'apprentissage ainsi que sur le rôle accru de l'intervenante en services de garde.

Des mini-conférences et des ateliers sont organisés régulièrement grâce au Child Development Centre (financé en partie par le gouvernement territorial) qui nous prête ses locaux et abrite notre ludothèque sans frais. Le maillage est particulièrement important dans le Nord où l'isolement est une préoccupation constante.

Dans l'avenir, la YCCA se propose de maintenir le plus haut degré de professionnalisme possible dans le domaine de la garde à l'enfance et de continuer à servir la communauté de la garde d'enfants. Nous avons hâte de relever les défis à venir. Notre affiliation à la FCSGE et notre confiance en nos capacités nous permettent de croire que tout est possible.

Linda-Marie Farynowski est présidente de la Yukon Child Care Association. Elle dirige une garderie en milieu familial à Whitehorse depuis cinq ans.

Revue : Livres pour enfants

par Alfonsina Clemente

Qu'est-ce que c'est que ça?

Texte : Pascal Teulade
Illustrateur : Jean-Charles Sarrazin
Éditeur : L'école des loisirs, 1994

Les bébés animaux de la ferme découvrent un drôle d'objet rouge dans la cour. Ils se demandent : "Qu'est-ce que c'est que ça?" Les uns après les autres, ils proposent une réponse : un lit, une chaussure, un chapeau, une baignoire, une voiture, un bateau. Leurs parents veulent dire à quoi sert cet objet, mais avant qu'ils n'aient eu le temps de leur fournir une explication, un petit garçon arrive et s'assied sur son pot!

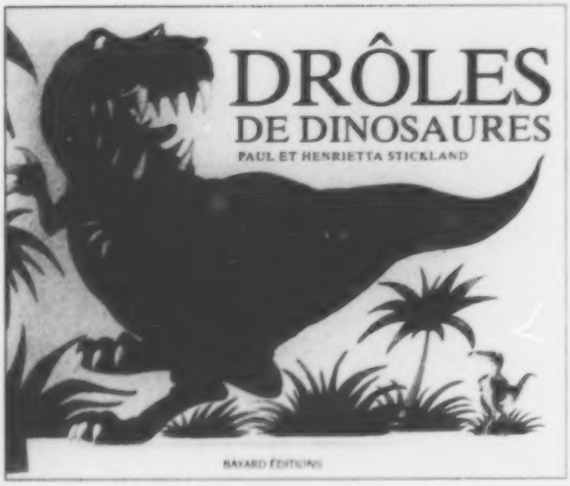
L'histoire-randonnée fonctionne toujours bien surtout quand il y a un très bon rapport texte-illustrations. Le récit est bien construit, simple et tout à fait adapté aux tout-petits.

Les illustrations pleines pages sont tendres et amusantes; l'illustrateur a de la fantaisie et le sens de la mise en scène. Rires assurés auprès des enfants qui décèleront l'humour de la situation et auront rapidement identifié l'étrange objet. *Qu'est-ce que c'est que ça* est un album irrésistible et plein d'humour!

Drôles de dinosaures

Texte : Henrietta Stickland
Illustrateur : Paul Stickland
Éditeur : Bayard Éditions, 1994

Les animaux préhistoriques est un thème souvent traité en littérature jeunesse et le dinosaure est certainement le préféré des enfants. *Drôles de dinosaures* présente des dinosaures de toutes les couleurs, de toutes les formes et de toutes les tailles. C'est un album simple et très amusant qui fonctionne sur le principe des contraires : un dinosaure qui rugit un dinosaure qui couine, un dinosaure menaçant un dinosaure apeuré, des dinosaures agiles un dinosaure pataud, etc...



Il y a une très grande harmonie entre le texte et les images. Au bas de la page on retrouve une seule ligne de texte écrite en très gros caractères. Les images, de grand format, utilisent la double-page. Elles ne manquent jamais de retenir l'attention tant par la perfection des formes, le regard des dinosaures terriblement expressif, que par les couleurs éclatantes et vives. Elles sont un plaisir pour l'oeil.

Un album à lire et à relire qui ne manquera pas de séduire les enfants. ◆

Alfonsina Clemente est bibliothécaire au service aux enfants de la Bibliothèque publique d'Ottawa.

Ce matériel vous épargnera des heures et des heures de travail!

Je m'organise

Matériel organisationnel tout en couleur à installer en permanence. En tout, une centaine de titres illustrés, de pictogrammes, d'illustrations, de tableaux, etc.

LIBRAIRIE DU CENTRE
Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques

Plus de 3 000 produits pour les tout-petits!

290, rue Dupuis, Vanier (Ont.), K1L 1A2
Tél. : (613) 747-1553, téléc. : (613) 747-0866

Services de garde axés sur la famille

par Carol Wagg

Une société qui n'appuie pas ses familles est une société qui néglige ses enfants. Une société qui néglige ses enfants est une société en déclin.

Nous devons toujours célébrer et appuyer les familles pour que les enfants s'épanouissent et que la société évolue sainement. Les services de garde à l'enfance occupent une position privilégiée pour fournir le soutien et les amitiés dont de nombreux parents isolés au plan social et surchargés ont besoin et désirent. Le visage souriant d'un membre du personnel, des mots encourageants, la compréhension et une écoute attentive à la fin de la journée peuvent se révéler tout ce dont un parent a besoin pour bien répondre aux demandes pressantes d'une jeune famille. Quand les parents se sentent appréciés et que leur famille est valorisée, les compétences parentales s'améliorent et les familles sont plus fortes.

Comment un service de garde peut-il aller au-delà de l'attention portée à l'enfant pour se concentrer davantage sur la famille. Voici quelques suggestions pratiques.

Une perspective familiale

Il faut d'abord se rendre compte qu'un service destiné aux enfants est, de par sa nature, un service de soutien à la famille. C'est la famille (et non le service de garde) qui exerce souvent le plus grand impact à long terme sur le développement de l'enfant. En soutenant les familles, nous améliorons les chances que les gains positifs réalisés dans les garderies aient des effets durables. Les compétences parentales pourraient se renforcer et les amitiés parent-parent et parent-personnel s'améliorer à l'occasion de conversations informelles et en observant le personnel qualifié à l'oeuvre. Quelquefois, les parents ont simplement besoin de savoir qu'ils ne sont pas seuls - il y a une communauté formée de membres du personnel et d'autres parents qui apprécient leurs enfants, comprennent leurs problèmes et se sentent concernés.

En second lieu, il faut avoir l'esprit ouvert à la question de savoir quelle combinaison de personnes constitue «une famille». Les enfants d'âge préscolaire peuvent habituellement vous dire quelles personnes ils considèrent comme faisant partie de «leur famille». Exposez des livres et des affiches sur les familles qui ressemblent à celles de vos enfants. Les enfants (et les adultes) de familles non traditionnelles qui ne voient pas leur genre de famille dépeint dans les histoires ou les images pourraient recevoir le message implicite que leur genre de famille n'est pas «assez bon».

Idées pratiques

Travailler avec les parents peut se révéler un défi et il est parfois plus facile pour nous de simplement réduire au minimum nos contacts avec eux. Cependant, en tant que service de soutien à la famille, nous ne voulons pas transmettre un message du genre «Restez à l'écart. Nous sommes les expertes aux commandes ici!», mais plutôt «Bienvenue! Vous êtes ici chez-vous. Nous sommes une communauté de familles et nous devons collaborer pour fournir les meilleurs soins possibles à votre enfant». Examinez les suggestions suivantes :

1. Préparer le terrain pour une communication ouverte et positive

Quand vous rencontrez de nouveaux parents, faites des déclarations qui indiquent que vous les considérez comme des partenaires égaux en ce qui concerne les soins fournis à leur enfant. Encouragez-les à vous renseigner sur leur enfant en regard de leur expertise. Élaborez un formulaire pour inviter les parents à souligner le caractère particulier et les besoins uniques de leur enfant. (Quelles sont les activités favorites de l'enfant, ses craintes, ses habitudes alimentaires et de sommeil. Quels espoirs et quelles préoccupations ont-ils concernant leur enfant? Comment réagissent-ils à certains comportements qui les inquiètent?) Expliquez-leur que cela vous aide à mieux comprendre les besoins et les comportements des enfants et à y réagir adéquatement.

Évitez de faire aux nouveaux parents des déclarations qui indiquent que la communication parent-éducatrice met l'accent sur les problèmes. Le fait de dire «Sentez-vous libre de nous téléphoner si vous avez des questions ou des préoccupations» peut sembler bien intentionné, mais transmet le message que vous êtes des expertes et que les parents doivent seulement vous appeler quand il y a problème. Sans le vouloir, vous pouvez établir une communication uniquement négative ou axée sur les problèmes.

Encouragez le personnel à accueillir les parents et les enfants par leur nom. Demandez aux parents ou tuteurs le nom par lequel ils préfèrent être accueillis (prénom ou D^r^, M^me^, M. + nom de famille). Assurez-vous de bien écrire et de bien prononcer leur nom. Affichez ces noms comme aide-mémoire près de la porte par où les enfants arrivent ou partent.

Communiquez aux parents des informations sur tous les adultes de la garderie avec qui les enfants peuvent avoir des contacts. Affichez les photos, les noms, le poste ainsi qu'un profil biographique (expériences, passe-temps, famille) des éducatrices et du personnel de soutien près de l'entrée. Pour créer un sentiment de communauté et de confiance, les gens doivent pouvoir se reconnaître et se saluer.

Prenez l'initiative de faire des appels et d'envoyer des notes «soleil» à la maison avant que les problèmes ne surviennent. Dites aux parents que la période où l'on vient chercher les enfants peut être essoufflante et que les éducatrices peuvent parfois vouloir téléphoner à la maison pour partager de l'information. Quel sera le meilleur moment pour téléphoner? Le premier appel ou la première note doit se faire peu de temps après l'inscription de l'enfant et CONTENIR UN MESSAGE «SOLEIL» POSITIF (Si vous ne pouvez pas communiquer avec les parents dans leur langue, obtenez de l'aide en traduction/interprétation et ayez une communication face à face.)

- Décrivez comment l'enfant s'adapte à la garderie et apportez des précisions (sourire, sens de l'humour, aptitudes physiques);

- Demandez aux parents leur point de vue sur la façon dont se passent les choses;
- Soyez brève, mais persévérante (plusieurs appels, notes ou discussions «soleil» peuvent favoriser une communication ouverte et un climat de confiance.)

Une fois la relation positive établie avec les parents, ils peuvent constater que vous vous préoccupez vraiment de leur enfant et le comprenez. La relation parent-éducatrice instaure un climat de collaboration plutôt que de confrontation.

Faites preuve de compréhension face aux émotions des parents quand la séparation est difficile. Soyez patiente quand un parent anxieux s'attarde ou appelle la garderie de son travail. En bout de ligne, les parents sont responsables du bien-être de leur enfant. Il nous revient d'établir la confiance.

2. Planifier une communication et un soutien continus avec les parents

Créez une communauté bienveillante de familles au sein de votre garderie. Présentez les parents les uns aux autres de façon informelle. Trouvez des façons pour que les familles et le personnel aient du plaisir ensemble et se connaissent mieux (activité sociale, muffin et café offerts tôt le matin, système de parrainage entre les nouvelles et les anciennes familles). Les parents peuvent s'offrir mutuellement de l'amitié, du réconfort, de l'encadrement et du soutien. Nous devons préparer le terrain et encourager de telles actions.

Appliquez une politique «porte ouverte» afin que les familles se sentent encouragées à observer ou à participer aux activités de la garderie. Fournissez des occasions aux parents de partager un passe-temps, une compétence, une tradition culturelle ou familiale.

Distribuez régulièrement un bulletin aux parents. À la fin de la journée, des parents occupés apprécient un bulletin court et original où l'on trouve facilement de l'information clé.

Affichez au babillard placé près de l'entrée le bulletin destiné aux parents. Prenez soin de mettre à jour régulièrement le babillard et affichez les horaires d'expositions, les menus, les activités à venir, des articles pertinents ou des nouvelles d'intérêt (mariage d'une éducatrice, nouveau bébé, prix).

Organisez des réunions avec les parents à des moments convenables pour les parties concernées et sur les sujets préférés des parents. Stimulez une participation active des parents aux discussions. Commencez les réunions à l'heure et veillez à ce qu'elles soient brèves.

Invitez les parents à des rencontres parent-éducatrice prévues pour partager en privé et sans se presser des anecdotes, des observations, des joies et des préoccupations.

Sollicitez activement les commentaires des parents par le biais de boîtes à suggestions, de sondages ou de formulaires d'évaluation de la garderie. Publiez les suggestions appropriées, les résultats de sondage et vos plans d'action dans le bulletin destiné aux parents.

3. Créer un environnement axé sur la famille

Aidez le personnel à connaître les familles afin que ces dernières puissent parler avec les enfants des autres personnes importantes dans leur vie. Pour encourager les discussions informelles sur la maison et la vie familiale, affichez des photos de familles là où les parents et les enfants peuvent les voir et les apprécier.

Familiarisez les familles à votre garderie. Près de l'entrée, affichez des photos de la garderie en action. Les parents sont rassurés et contents de voir leurs enfants heureux et en sécurité dans certains aspects du programme qu'ils voient rarement (temps passé en groupe, repas, sieste, excursions). Produisez des vidéocassettes sur les activités de la garderie et prêtez-les aux parents.

Créez un album de photos que les enfants peuvent emprunter et apporter à la maison. Incluez des photos et de courts messages sur les excursions, les activités, les familles (y compris celles du personnel) et les activités d'une journée type.

Affichez un message à effacer sur un tableau blanc placé près de l'entrée pour informer les parents des points saillants de la journée comme une excursion, un nouvel équipement, l'arrivée d'un nouvel enfant à la garderie. Ainsi, les parents peuvent discuter de choses précises avec leur enfant. En outre, un message bien présenté est plus accrocheur qu'une impression en petits caractères sur une feuille d'activités régulière que les parents pressés pourraient ne pas lire.

Créez des espaces confortables pour les adultes. Ce ne sont pas tous les parents (ou toutes les employées) qui se sentent à l'aise sur le plancher ou de petites chaises. Un banc pour adultes au terrain de jeux, un ameublement confortable pour adultes dans l'entrée ou un coin du livre est attirant tant pour les parents que le personnel.

Aménagez une aire de ressources ou un tableau d'affichage pour les parents. Exposez des livres pertinents ou des articles à prêter, des avis sur les activités communautaires et des brochures d'autres organismes locaux qui pourraient être utiles à vos familles.

Démontrez une attitude positive quand vous parlez des parents avec des collègues de travail. Cela peut s'avérer parfois difficile, mais les enfants ressentent l'indifférence du personnel envers leurs parents et peuvent estimer que cette indifférence les vise aussi.

Les services de garde axés sur la famille peuvent :

- renforcer les compétences parentales;
- faire en sorte que les gains positifs de l'enfant à la garderie soient consolidés à la maison;
- encourager les amitiés et, par conséquent, rompre l'isolement social ainsi que l'énorme sentiment d'inquiétude et de culpabilité ressenti par de nombreux parents;
- cultiver entre les parents et le personnel une compréhension mutuelle des besoins et des comportements des enfants.

Soulignez aux membres du personnel comment l'aménagement physique, les activités organisées pour les parents ainsi que l'intonation de leur voix, leurs attitudes et leur langage corporel peuvent contribuer à ce que tous les parents et tuteurs se sentent les bienvenus.

En mettant l'accent sur la famille, nous pouvons créer une communauté bienveillante qui collabore à la promotion du bien-être de nos enfants, de nos familles et, par ricochet, de la société en général. Comme on l'a si souvent répété pendant l'Année internationale de la famille en 1994, «les familles sont au coeur de la vie».

Carol Wagg, C. ÉPE, M.A., est consultante en élaboration de programme auprès du ECE Resource Centre, London, Ontario.

20 novembre : Journée nationale de l'enfant

Yukon Child Care Association

Le 20 novembre dernier fut une journée de célébrations au Child Development Centre à Whitehorse. Les enfants et les intervenantes en services de garde se sont réunis pour déguster de la pizza, des légumes et assister à des divertissements pour souligner la journée. Le succès a été tel que nous la célébrerons de la même manière cette année. Remerciements spéciaux au Child Development Centre pour avoir organisé l'activité.

—*Linda-Marie Faryonowski, Yukon Child Care Association*

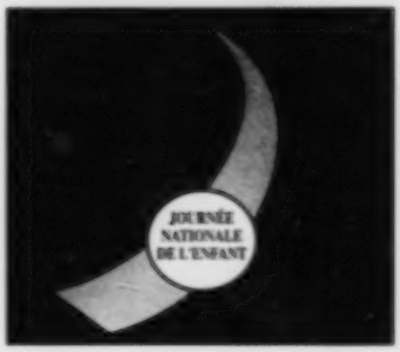
Western Canada Family Child Care Association of B.C.

Depuis le début des années 80, la WCFCCA a désigné mai comme le Mois de la garde à l'enfance. La WCFCCA, de concert avec d'autres personnes, organisations et municipalités partout en Colombie-Britannique, a célébré l'occasion en organisant des thés pour les nounours, des pique-niques, des journées portes ouvertes en plus de participer à des expositions dans les centres commerciaux, des défilés, des conférences et de sensibiliser le public aux services de garde de qualité. Afin de célébrer la Journée nationale de l'enfant pour la première fois cette année, la WCFCCA mettra le 20 novembre en vedette sur son nouveau calendrier des intervenantes. Les commentaires des membres de l'association sur cette journée seront inclus dans son bulletin, *Caregiver Connection*.

—*Marg Rodrigues, Western Canada Family Child Care Association of B.C.*

Prince Albert Day Care Directors' Association

La Prince Albert Day Care Directors' Association de la Saskatchewan a célébré la Journée nationale de l'enfant avec une distribution d'affiches - 1 500 affiches fournies par Santé Canada - envoyées à chaque entreprise de la communauté. On pouvait lire au bas des affiches «Cette entreprise et la Prince Albert Day Care Directors' Association célèbrent la signature de la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant». Les affiches étaient exposées partout dans la ville et de nombreuses entreprises les ont laissées en place bien après le 20 novembre. Cette activité de sensibilisation à la Journée nationale de l'enfant s'est révélée peu coûteuse en raison du partage des coûts d'envoi et les médias ont trouvé qu'il s'agissait d'une nouvelle intéressante.



—*Gail Szautner, Children's Choice Child Care Co-operative*

Manitoba Child Care Association

La Journée nationale de l'enfant 1995 a été un jour de divertissement spécial au St. Germain Day Care Centre de Winnipeg. Les invités comprenaient les parents, des représentants gouvernementaux et scolaires ainsi que Dorothy Dudek, directrice générale de la Manitoba Child Care Association. La garderie était décorée de coeurs, un pour chaque enfant et portant son nom. Il y avait une exposition d'affiches et de photos montrant les enfants et le personnel occupés à diverses activités. Les enfants et les parents ont fureté avec plaisir dans les albums de photos commencés depuis l'ouverture de la garderie en 1987. Les célébrations ont débuté par une activité en cercle à l'occasion de laquelle la directrice générale Liane Schubert a déclaré :

> *Les enfants doivent être valorisés et respectés. Nous pouvons leur démontrer notre amour de nombreuses façons : par une caresse ou un mot d'encouragement, en prenant le temps de leur parler et d'écouter ce qu'ils ont à dire et en leur démontrant compréhension et respect. Les enfants heureux sont le produit de milliers de petits mots et gestes valorisants.*

La Journée nationale de l'enfant est destinée à célébrer les enfants pour ce qu'ils représentent. Prenons aujourd'hui le temps de dire aux enfants à quel point nous tenons à eux et les apprécions. Préparons surtout un avenir meilleur pour tous les enfants... parce que les enfants sont au coeur de la vie.

—*Debra Mayer, Manitoba Child Care Association*

Lac du Bonnet Children's Centre

Notre garderie a célébré la Journée nationale de l'enfant 1995 avec toute la communauté. Les activités ont commencé une semaine avant quand nous avons invité la prématernelle du quartier à venir passer une matinée de plaisir et de jeux avec nous. Nous avons aussi invité tous les enfants de la communauté et leurs parents à une séance informelle «parents et tout-petits». Le succès fut tel que nous recevons encore les groupes parents/tout-petits tous les lundis matin.

Le 20 novembre, le Manitoba a été frappé par une tempête de neige épouvantable! Après avoir préparé pendant des mois un grand concert communautaire, nous avons attendu anxieusement des nouvelles de l'artiste invité, Jake Chenier, en pensant que nous devrions annuler l'événement. Cependant, en vrai Manitobain qu'il est, il s'est rendu sans se plaindre de la température.

Tout en remplissant 200 ballons d'hélium, nous nous demandions combien de parents braveraient le mauvais temps pour célébrer avec nous. À notre grande surprise, les parents ont commencé à arriver très tôt. Le maire a proclamé la Journée nationale de l'enfant devant 150 parents, enfants et éducatrices (les enfants des maternelles et des premières années de l'école adjacente sont aussi venus). Jake a chanté, dansé, jonglé et nous a divertis pendant une heure et demie. Après les chants et la danse, nous avons dégusté ensemble un gros gâteau décoré de coeurs et préparé par notre personnel.

Les généreux dons des entreprises du Lac du Bonnet ont contribué à l'énorme succès de notre célébration. Le concert a été offert gratuitement, car nous avons estimé qu'il s'agissait d'une excellente occasion de faire participer chaque membre de la communauté.

Chaque enfant a reçu un ballon à emporter à la maison.

Tout le monde a apprécié la journée et nous anticipons avec plaisir les célébrations de cette année. Encore une fois, nous offrirons un concert gratuit à la communauté.

—Karen Chezick, Lac du Bonnet Children's Centre

Charlotte Birchard Centres of Early Learning (Ottawa)

Les parents, le personnel et les membres du conseil d'administration du Children's Centre ont souligné la Journée nationale de l'enfant par une séance d'information spéciale destinée aux parents afin de discuter des questions de la garde à l'enfance et du financement gouvernemental en Ontario. Elle a eu lieu le 21 novembre et a été l'une de plusieurs réunions locales tenues sur l'importance d'offrir des services de garde de qualité.

Child Care Council of Ottawa-Carleton

Pour célébrer la Journée nationale de l'enfant, le Child Care Council a organisé le 23 novembre, au bureau régional, une soirée pour célébrer les enfants. Les conseillers régionaux et d'autres membres de la communauté sont venus apporter leur appui à la nécessité de répondre aux besoins des enfants et de leurs familles. Le Child Care Council célébrera tous les ans la Journée nationale de l'enfant.

—Cathy Yach, City View Day Care Centre

Communauté de la garde à l'enfance d'Ottawa-Carleton

En 1995, la communauté d'Ottawa-Carleton a lancé la Campagne ruban bleu. Cette campagne a été conçue par quelques personnes dans le cadre de discussions informelles et lancée par la suite. Nos idées et notre enthousiasme ont fait boule de neige quand nous avons commencé à communiquer avec d'autres organisations.

Des organisations locales, provinciales et nationales ont appuyé la Campagne ruban bleu. Des rubans ont été envoyés aux écoles, aux responsables politiques, aux organisations, aux parents et à de nombreuses autres personnes! On encourageait les gens à porter un ruban bleu à l'occasion de la Journée nationale de l'enfant pour démontrer leur engagement aux enfants et leur appui aux services destinés aux enfants et à leurs familles. La communauté est disposée à élargir ses efforts en 1996 et à communiquer avec d'autres organisations comme les conseils scolaires, les municipalités de la région et le conseil régional.

Rassemblons-nous pour célébrer la Journée nationale de l'enfant!

—Charlyn Monahan, Conseil scolaire d'Ottawa

Child Care Connection-NS

Une semaine avant la Journée nationale de l'enfant, nous avons reçu une télécopie de la FCSGE nous décrivant le concept du ruban bleu lancé par un groupe d'Ottawa pour célébrer cette journée spéciale. Cette idée nous a inspirées. Comme la Journée nationale de l'enfant commémore la signature de la Convention de l'ONU relative aux droits de l'enfant, nous avons choisi le concept «Les enfants d'abord» comme thème de nos activités.

Un arrêt au magasin de tissus pour l'achat d'épingles et de ruban, une séance de graphisme tôt le matin et c'était parti ! Nous avons passé une bonne partie de la journée à photocopier les cartes «Les enfants d'abord» et à couper du ruban. Nous avons épinglé un morceau de ruban bleu roi sur la carte et à son endos avons expliqué comme suit la signification du slogan «Les enfants d'abord» :

> *La Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant, signée par le Canada et ratifiée par toutes les provinces sauf l'Alberta, stipule que : «Dans toutes les décisions qui concernent les enfants, qu'elles soient le fait des institutions publiques ou privées de protection sociale, des tribunaux, des autorités administratives ou des organes législatifs, l'intérêt supérieur de l'enfant doit être une considération primordiale.» (Article 3.1) On démontre notre appui au principe «Les enfants d'abord» en ce qui concerne toutes les décisions politiques, économiques et sociales, les politiques, les programmes et les dépenses en portant le ruban bleu roi à l'occasion de la Journée nationale de l'enfant.*

Nous avons envoyé ces cartes à tous les députés et à tous les membres de l'Assemblée législative de la Nouvelle-Écosse. Nous leur avons demandé de porter le ruban et d'appuyer le principe «Les enfants d'abord». Nous avons reçu des lettres de remerciement pour les rubans et nombre de ces personnes ont porté le ruban le 20 novembre. Nous avons aussi appuyé notre action par des communiqués envoyés aux journaux, aux stations de radio et de télévision et d'une bonne couverture médiatique.

De tout petits visiteurs sont aussi venus au bureau pendant la campagne et repartis avec quelques mètres de ruban, des épingles et des cartes tout prêts à assembler afin que leurs parents les portent le 20 novembre. Les éducatrices de la petite enfance sont passées chercher des rubans et l'idée a fait le tour de la ville.

À l'occasion de notre conférence de janvier, une exposition sur «Les enfants d'abord» à mis en vedette l'affiche «United We Stand» et des poupées arborant un ruban bleu. Cette initiative a permis de susciter de l'intérêt pour la promotion du concept, de faire connaître la notion des enfants d'abord au milieu de la garde d'enfants et de porter à la connaissance de tous la Journée nationale de l'enfant en novembre 1996. Le troisième bulletin sur les journées de sensibilisation à la garde à l'enfance comprendra un appel à participer à la campagne «Les enfants d'abord».

Cette année, quelques magasins ont accepté de monter une vitrine publicitaire. L'un d'eux se propose d'utiliser la gravure de Betsy Cameron intitulée «United We Stand» et l'affiche de la Convention relative aux droits de l'enfant produite par la Victims of Violence Association. Nous projetons de convaincre d'autres organisations de participer à la promotion du concept.

Notre bulletin de l'automne mettra en exergue le concept du ruban bleu ainsi que notre rôle comme professionnelles afin d'appuyer les enfants et les familles. Nous distribuerons largement ces rubans et encouragerons d'autres intervenantes du domaine à nous imiter. Nous exercerons aussi des pressions auprès des responsables politiques à l'échelle fédérale et provinciale en plus de procéder à une promotion médiatique.

—Elaine Ferguson, Child Care Connection-NS

Si vous avez des nouvelles ou des photos sur vos activités de la Journée nationale de l'enfant, veuillez les envoyer à la rédactrice. Les célébrations de la Journée nationale de l'enfant tiendront la vedette à l'automne de chaque année. Utilisez la ***Feuille-ressources n° 37*** *pour sensibiliser tout le monde à cette importante journée. Pour obtenir une trousse d'information sur la Journée nationale de l'enfant, communiquez avec la Division de l'enfance et de la jeunesse de Santé Canada au (613) 952-1220.*

Les présidentes se souviennent du passé...et parlent de l'avenir

Sandra Griffin

Imaginez un salon dans un aéroport quelque part au Canada il y a plus de dix ans. Un groupe de femmes fatiguées mais stimulées se serrent autour d'une petite table. Je ne sais plus où et quand exactement a eu lieu cette réunion impromptue. Nous, les membres du premier conseil d'administration de la toute nouvelle Fédération canadienne des services de garde à l'enfance nous rencontrions dans beaucoup de villes pendant ces premières années, partageant une chambre à deux ou plus dans des hôtels bon marché, allongeant les réunions aussi longtemps que possible pour nous ruer ensuite à l'aéroport. Le groupe assis autour de la table dont je me rappelle s'est réuni dans les quelques minutes tranquilles qui précédaient nos vols vers nos différentes destinations canadiennes.

C'est dans ce salon d'aéroport qu'a pris racine notre rêve d'un magazine national pour appuyer le milieu de la garde à l'enfance. Comme nous rêvions tout haut, l'administratrice du Yukon, une journaliste, a griffonné le mot «interaction» sur une serviette et l'a fait circuler en nous expliquant pourquoi ce serait un nom parfait pour notre publication.

> *«Nous entourons les enfants de soins, ils sont au centre de nos préoccupations, nous vivons avec eux, nous les punissons, nous les aimons et, ce faisant, nous leur permettons de s'épanouir.»*
>
> *— Sandra Griffin,* ***Interaction****, été 1993*

Interaction est passé du rêve à la réalité en ce mémorable après-midi. La publication s'est élargie et a considérablement évolué depuis le premier numéro dont la couverture affichait une photo pas très claire en noir et blanc des membres du conseil d'administration dans le nouveau bureau du 120, avenue Holland à Ottawa. Elle était imprimée sur la meilleure qualité de papier que nous avions les moyens de choisir et ressemblait davantage à un superbe bulletin qu'à un magazine. Cependant, nous savions que ce n'était que le début et chaque nouvelle livraison l'a rapprochée de notre rêve. C'est cela la vision.

Quand je pense aux premiers numéros de *Interaction*, je ressens plusieurs des mêmes sentiments que j'ai concernant mes enfants et leur développement. Chaque fois qu'arrive *Interaction*, je suis surprise de constater le progrès que nous avons accompli, à quel point la publication a pris de l'ampleur et évolué tout en reflétant la communauté canadienne de la garde à l'enfance.

Trois anciennes présidentes (de gauche à droite) : Joanne Morris, Sandra Griffin et Karen Chandler

Dans le numéro Printemps 1996, je constate à quel point la variété d'articles, de photos, d'avis et de lettres à la rédactrice reprenaient la vision originale. J'ai aimé tous les articles et ri (en fait, presque pleuré) en lisant celui sur les poux de tête, ayant moi-même survécu à un si grand nombre «d'épidémies» à Okanagan. C'est ce genre de partage, je crois, qui est essentiel à l'avenir de la pratique de la garde à l'enfance au Canada. Voilà le rôle le plus important joué par *Interaction*. C'est de ce genre de partage dont j'entends les autres parler quand elles avouent apprécier voir *Interaction* tous les trois mois et que cette publication leur permet d'interagir avec d'autres personnes du milieu. Quand je reçois *Interaction*, je cherche rapidement les «anecdotes». Je crois que c'est ce partage d'anecdotes qui nous aide à construire notre avenir collectif.

Le terme «interaction» est défini comme «influence ou action réciproque ou mutuelle». Je ne peux penser à une meilleure façon pour nous rapprocher et apprendre l'une de l'autre. J'apprécie grandement le rôle de *Interaction* à cet égard.

Sandra Griffin a été la présidente fondatrice de la FCSGE (1987-1989). Elle est coordonnatrice associée auprès de la Unit for Child Care Research, School of Child and Youth Care, University of Victoria et actuellement en détachement auprès du ministère de l'Égalité des femmes, direction de la garde d'enfants.

Karen Chandler

Il est difficile de croire que la Fédération est dans sa dixième année d'existence. Bien entendu, comme l'estiment sans doute d'autres membres du comité exécutif provisoire (Sandra Griffin, Monique Daviault, Pam Taylor et Dianne Porter), je pense qu'elle existe depuis plus longtemps en raison

des années que nous avons passées à la mettre en place.

J'ai participé à ma première réunion de la Fédération à l'automne 1984 à Victoria. La présidente de l'AECEO m'a demandé de représenter l'organisation. J'étais connue pour mon engagement en faveur d'une collaboration entre les organisations pour améliorer les services de garde d'enfants malgré les différences philosophiques. Elle a probablement estimé que ce nouveau groupe fournirait des occasions de faciliter la collaboration à l'échelle nationale.

En plus de constituer l'outil le plus tangible pour le milieu en général, *Interaction* a aussi joué un rôle dans l'évolution de l'organisation. Le nom *Interaction*, comme de nombreuses initiatives de la FCSGE, est le résultat d'un effort collectif. Nous étions bien contentes de constater que le nom «marchait» en français et en anglais. À l'époque, nos deux membres du personnel parlaient un assez bon français, mais n'étaient pas des traductrices diplômées. Ce fut un défi de devenir une organisation complètement bilingue avec des ressources limitées. Comme le conseil d'administration était essentiellement composé de membres anglophones et de deux francophones, nous nous sommes rendues compte de notre ethnocentrisme linguistique. Nous avons réglé nos différends subtils et entrepris de devenir une organisation plus forte et plus sensible. J'ai été encouragée en lisant les résultats du *Questionnaire sur les services bilingues* qui ont confirmé la valeur de *Interaction* comme publication bilingue.

«Nous devons déployer maintenant nos efforts pour que le milieu de la garde à l'enfance ait le financement nécessaire pour embaucher du personnel compétent et qualifié, offrir des possibilités de perfectionnement professionel, réaliser un meilleur ratio personnel/enfants, et se permettre des locaux adéquats afin d'offrir des services de garde de qualité. Qu'allez-vous faire pour concrétiser cette vision?»

— Karen Chandler, **Interaction**, *été 1989*

En outre, je me rappelle l'enthousiasme du milieu face à cette publication canadienne. Sa parution coïncidait avec la demande pour des ressources canadiennes accrues, y compris des textes sur la petite enfance. Les lectrices peuvent «rencontrer» des spécialistes du Canada par le biais de *Interaction*. La publication fournit des ressources considérables à partager avec mes étudiantes et collègues du milieu en plus de m'informer sur les nouvelles ressources disponibles, notamment des ouvrages consacrés à un sujet précis comme la diversité ou la garde en milieu rural et des feuilles-ressources. Je trouve souvent les *Feuilles-ressources* sur les tableaux d'affichage et dans les casiers des enfants quand je visite les garderies de la communauté avec des étudiantes.

Lorsque je reçois *Interaction*, je le feuillette pour voir ce qui attire mon attention. Parfois, il s'agit de l'auteure — souvent une amie — dont j'aime lire la perspective actuelle sur un sujet donné. D'autres fois encore, le sujet est pertinent pour un cours, un projet ou d'intérêt général. En plus, je suis toujours intéressée de savoir ce qui se passe à la Fédération.

Dans l'avenir, je suis certaine que *Interaction* sera en ligne. Les étudiantes y auront plus facilement accès et son contenu sera disponible à un plus grand nombre d'exploratrices. Cela ne peut que profiter aux enfants et à leurs familles. Quant à moi, je continuerai à prendre plaisir à lire attentivement la copie sur papier — c'est facile à lire dans la baignoire tout en savourant une tasse de tisane à la menthe.

Karen Chandler fut présidente de la Fédération de 1989 à 1991. Elle est membre du corps enseignant du programme en EPE du George Brown College à Toronto.

Joanne Morris

Interaction a aidé la Fédération à fournir des services d'information. D'une certaine façon, ses débuts reflètent ceux de la Fédération - une organisation nationale engagée à promouvoir des services de garde de qualité pour les enfants et les familles du Canada. Cette publication authentiquement canadienne est vite devenue le véhicule pour partager de l'information et des ressources dans l'ensemble des communautés de la petite enfance et de l'éducation. De nombreuses personnes rêvaient de cette possibilité de réseautage depuis longtemps.

À l'hiver 1993, quand le premier numéro a été publié avec couverture de papier lustré, je me rappelle clairement le sentiment de fierté que j'ai éprouvé à montrer ce numéro impeccable et professionnel à toutes mes collègues et à l'occasion de chaque réunion. Qui plus est, les gens me parlaient davantage des articles que de l'apparence de la publication. Il y en avait pour tout le monde!

«La garde à l'enfance est en perpetuelle évolution et cruciale pour assurer le soutien des familles, la croissance et le développement des enfants. Les années 90 renforcent notre conviction quant à la nécessité de disposer de services de garde de qualité et de poursuivre la lutte pour leur donner une place au sein de la société.»

— Joanne Morris, **Interaction**, *été 1991*

Interaction est devenue une ressource pour les établissements de formation, les associations provinciales et pour le milieu de la garde à l'enfance en général. Grâce à *Interaction*, les membres de la Fédération se tiennent à jour sur une vaste gamme de questions en plus d'apprendre les uns des autres comment aborder nombre des dilemmes quotidiens au travail. Il a favorisé avec beaucoup de succès un véritable sentiment de professionnalisme dans le domaine de la petite enfance et de l'éducation. Il sert de lien entre les éducatrices de la petite enfance partout au pays.

Joanne Morris a été présidente de la FCSGE de 1991 à 1993. Elle est chargée de cours au Cabot College à St. John's, Terre-Neuve.

Cathy McCormack

En m'asseyant pour écrire sur les 10 ans de *Interaction*, il m'est d'abord venu à l'esprit que la publication en avait fait du chemin depuis!

Au début des années 80, au moment où on a envisagé la création de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance pour la première fois, nous avions comme un de nos premiers objectifs une publication remplie d'information sur les enfants, les familles, la recherche et la pratique appropriée au développement. Ce

rêve est devenu réalité avec notre premier numéro à l'automne 1987.

Interaction a d'abord été produit en noir et blanc. Au cours des quelques années qui ont suivi, nous avons introduit deux couleurs primaires, le rouge et le bleu. Aujourd'hui, notre publication a atteint sa pleine maturité avec une couverture à quatre couleurs. Nos compétences linguistiques et en alphabétisme, notre créativité et notre sens du développement organisationnel se sont développés de pair avec la Fédération. *Interaction* est passé d'une publication de quelques pages avec un lectorat limité à un magazine sur papier lustré, créditée d'une circulation de plus de 9 000 exemplaires.

Interaction a été et demeure le catalyseur qui lie le milieu de la petite enfance d'un océan à l'autre. Aura-t-il la même apparence dans l'avenir? Probablement pas, étant donné que la technologie rassemble notre milieu de façons nouvelles et excitantes. Grâce à notre nouveau site Web, *Enfant & famille Canada*, les organisations provinciales et territoriales mettront leurs publications en ligne et téléchargeront toutes les informations qu'elles désirent partager avec leurs membres.

«Il nous faut maintenant être proactifs et dire à nos responsables politiques que les parents ont besoin d'avoir accès à divers modèles de garde à prix abordable et de qualité.»

*— Cathy McCormack, **Interaction**, été 1993*

Nous continuerons de grandir et de changer en tant qu'organisation. Qui sait ce que nous réserve l'avenir? Je ne possède pas de boule de cristal même si j'en ai souvent désiré une. Cependant, je peux vous affirmer que notre mission qui est «d'améliorer la qualité des services de garde d'enfants offerts aux familles canadiennes» ne changera pas de sitôt.

Cathy McCormack a été présidente de la FCSGE de 1993 à 1995. Elle est consultante en petite enfance auprès du Health and Community Agency à Charlottetown, Î-P-É.

Gail Szautner

J'ai commencé à rêver de faire partie d'une organisation nationale de garde à l'enfance lorsque j'ai reçu la première affiche en 1986. J'étais plutôt nouvelle comme directrice en garderie et je voulais coûte que coûte savoir ce que faisaient les autres personnes du domaine. Je cherchais constamment de nouvelles ressources et des possibilités d'établir des liens avec mes collègues. J'ai rencontré le personnel de la Fédération à l'occasion d'une conférence nationale à Guelph, Ontario, en 1987. Cette rencontre a renforcé mon intérêt pour l'organisation et je me suis engagée à faire tout en mon possible pour promouvoir la Fédération en Saskatchewan.

Quand je pense aux réalisations de la Fédération, je constate de visu ce que l'organisation a accompli pour améliorer la qualité des services de garde au niveau communautaire. *Interaction* nous a fourni abondamment d'informations sur la recherche, la pratique et les ressources qui n'auraient autrement pas été disponibles pour celles d'entre nous qui prenons soin des enfants. Les conférences nationales ont donné l'occasion de rencontrer des personnes de tous les coins du Canada, de partager notre expertise et d'apprendre les unes des autres. Le nouveau numéro de téléphone sans frais permettra en outre à un plus grand nombre de membres d'avoir, à toutes fins pratiques, l'information à portée des doigts.

Un de nos plus excitants projets, *Enfant & famille Canada* est actuellement en préparation sur le World Wide Web et sera lancé cet automne. Les éducatrices de la petite enfance et les parents pourront y trouver de l'information sur une foule de questions concernant les enfants. Qui aurait jamais pensé que nous fournirions de l'information de cette manière?

Au cours de la dernière année, la Fédération s'est affairée à la restructuration de la gestion des affaires de l'organisation. Cette restructuration doit être perçue comme une occasion d'aller de l'avant. Le conseil a déployé de grands efforts au cours de l'année pour déterminer la structure qui permettrait le mieux de faire avancer notre organisation en cette période de ressources limitées. Mes remerciements à ces personnes dévouées.

Nous avons officialisé et renforcé nos liens avec les organisations provinciales et territoriales au cours des deux dernières années par la création d'un conseil de membres affiliés. Ces organisations se sont rassemblées et ont profité de toutes les occasions possibles pour obtenir plus d'information et planifier des projets d'envergure nationale à réaliser avec la collaboration de chacune d'entre elles.

«Ensemble, nous pouvons parler d'une voix unie et forte, apprendre les unes des autres et façonner le changement dans la garde à l'enfance au Canada.»

*—Gail Szautner, **Interaction**, été 1993*

La Fédération a beaucoup accompli en peu de temps, mais nul ne sait ce que nous réserve l'avenir! À l'inverse, je suis convaincue que la force de la Fédération repose sur les gens qui l'ont propulsée et les gens du milieu de la garde à l'enfance qui ont toujours appuyé ses objectifs.

Nous continuerons de faire une différence dans le milieu canadien de la garde à l'enfance aussi longtemps que nous demeurerons fidèles à notre mission et que nous profiterons des possibilités et de la technologie en évolution.

Gail Szautner est directrice de la Children's Choice Child Care Cooperative à Prince Albert, Saskatchewan, et présidente actuelle de la FCSGE.

Anne Maxwell

La nouvelle présidente, Gail Szautner (à gauche) et la présidente sortante, Cathy McCormack (à droite), à la conférence de Calgary en mai 1995.

Les événements marquants de la Fédération

par Anne Maxwell

Mars 1983

L'idée d'une organisation nationale axée sur les services prend forme à l'occasion d'une réunion organisée par la Association of Early Childhood Educators of Ontario et financée par Santé et Bien-être social Canada. Des représentantes d'associations provinciales et territoriales de la garde à l'enfance participent à cette assemblée constitutive d'une organisation appelée provisoirement la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance.

1984

On élabore les objectifs, la structure dirigeante et les activités de l'organisation proposée.

1985

Une évaluation des besoins à trois volets comprend : des entrevues avec des intervenants clé; la distribution de 2 000 questionnaires; et la dissémination de 10 000 affiches qui passent brièvement en revue les services proposés et sollicitent des commentaires.

1986

Santé et Bien-être social Canada (Subventions nationales au bien-être social) accorde des fonds pour la création de la nouvelle organisation.

Mars 1987

La Fédération ouvre ses portes au 120, avenue Holland, bureau 500, à Ottawa. Les premiers membres du personnel sont : Diana Smith, directrice générale; Marilyn Nault, coordonnatrice des communications; et, Lisa Fooks, adjointe administrative. Les membres du comité exécutif provisoire comprennent Karen Chandler, Ontario; Monique Daviault, Québec; Sandra Griffin, Colombie-Britannique et Territoires; Dianne Porter, région de l'Atlantique; Pamela Taylor, provinces de l'Ouest. Sandra Griffin est la première présidente.

Avril 1987

Le conseil d'administration de la Fédération tient sa première réunion à Ottawa.

Mai 1987

La Fédération co-organise une conférence nationale sur les services de garde intitulée *Human Factors in Day Care* à l'Université de Guelph. On accorde des subventions de déplacement à une personne par province et territoire. En retour, chacune de ces personnes convient d'offrir des ateliers au cours de l'année suivante dans sa province ou son territoire afin de faire connaître la Fédération et disséminer l'information apprise à l'occasion de la conférence nationale.

Diana Smith, l'honorable Jake Epp, ministre de la Santé et du Bien-être social et Sandra Griffin — tout sourire après l'annonce de fonds accordés par la CAPMGE à la Fédération en mai 1988.

Dianne Porter, membre du comité exécutif provisoire, lors de la première conférence de la Fédération à Winnipeg en 1989.

Don Ogston, directeur général de Santé et Bien-être social Canada et Cathy McCormack à l'occasion de la conférence 1991 à l'Î.-P.-É.

DIX ANNÉES DE INTERACTION

«En fait, [la Fédération] se veut la tribune qui sert de lien entre les organisations existantes, les informe et les renforce.»
(Diana Smith, *Interaction*, automne 1987)

«Je crois que la Fédération servira de plate-forme nationale et de réseau pour toutes les personnes... qui attachent une grande importance aux services de garde de qualité.»
(Karen Chandler, *Interaction*, automne 1987)

«La perspective de voir la FCSGE/CCDCF améliorer le dialogue au niveau national, accroître la collaboration entre les provinces ainsi que les échanges d'information entre individus me motive au plus haut point. J'espère que... toutes les organisations provinciales de garde à l'enfance [se sentent] partie intégrante de la Fédération et [l'accueillent] comme partenaire pour la réalisation de leurs entreprises communes.»
(Pamela Taylor, *Interaction*, automne 1987)

«La diversité des membres [de la Fédération] reflète la situation de la garde à l'enfance au pays tout en favorisant les choix, le dialogue et l'enrichissement.»
(Diana Smith, *Interaction*, hiver 1988/printemps 1989)

Juin 1987
Publication de la première édition du *Répertoire canadien des services de garde à l'enfance*.

Septembre 1987
Publication du premier numéro de *Interaction* et de la première *Feuille-ressources*.

À l'occasion de sa réunion de septembre, le conseil d'administration accorde le droit de vote aux membres individuels. (Au départ, seules les organisations membres avaient droit de vote)

Automne 1987
La Fédération crée le Service de ressources d'informations et d'échange sur la garde d'enfants.

Avril 1988
La Fédération est formellement incorporée en vertu de la *Loi sur les corporations*.

Mai 1988
Jake Epp, ministre de la Santé et du Bien-être social, annonce le premier de deux projets financés dans le cadre de la Caisse d'aide aux projets en matière de garde des enfants (CAPMGE). Les fonds permettent à la Fédération d'élargir ses programmes, notamment en matière de dissémination et d'échange d'information.

Automne 1988
On utilise un système d'éditique pour la première fois pour produire *Interaction*.

5 - 8 avril 1989
La première conférence nationale de la Fédération intitulée *Les enfants : au coeur de la vie* se tient à Winnipeg, en collaboration avec la Manitoba Child Care Association. Les conférenciers invités comprennent Susanne Eden, Alan Pence, Thelma Harms et Dick Clifford. Une journée préconférence appelée «La formation, catalyseur de la qualité» résulte en la création du comité national de la formation de la Fédération.

6 avril 1989
La première assemblée générale annuelle de la Fédération se tient à Winnipeg. Le premier conseil d'administration élu prend fonction. Le comité exécutif comprend : Karen Chandler, présidente; Suzanne Delisle, vice-présidente; Elaine Ferguson, secrétaire-trésorière.

Novembre 1989
On forme un comité sur la qualité ayant pour mandat de réaliser une consultation nationale pour définir «les services de garde de qualité».

Janvier 1990
Le comité national de la formation tient sa première réunion à Ottawa. Les membres sont Sina Romsa (présidente), Karen Chandler, Birdena Hamilton-Armitage, Alice Taylor et Gyda Chud.

Le comité du programme de conférence de Charlottetown, 1991 : (de gauche à droite) : arrière-plan - Elaine Ferguson, Diana Smith, Marilynn Yeates, Christine Dubreuil; avant-plan - Cathy McCormack, Lynn Hiebert.

Diana Smith, première directrice générale de la FCSGE, prononce le discours de clôture lors de la conférence 1991 à l'Î.-P.-É.

Le Prix d'excellence dans la garde à l'enfance a été conçu par l'artiste canadienne Dora de Pédery-Hunt. La médaille mesure environ trois pouces de diamètre.

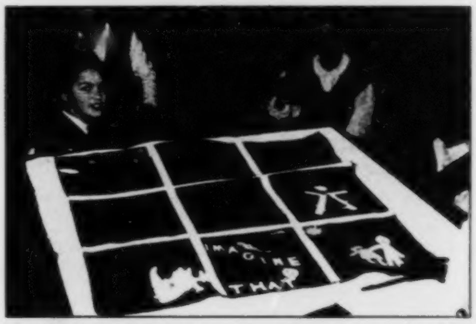
Tim Ward

Les trois récipiendaires du Prix d'excellence dans la garde à l'enfance à son lancement en 1993. Dans l'ordre habituel : Sue Wolstenholme, Rosemary Somers et Sandra Griffin.

Gail Szautner est la présidente actuelle de la Fédération. On la voit ici au stand de la FCSGE à la conférence de Toronto en 1993.

Jan Becker

La juge Andrée Ruffo, conférencière principale, s'adresse aux délégués à l'occasion des cérémonies d'ouverture de la conférence de Toronto en mai 1993.



On invite les participantes à contribuer un carré à la courtepointe de feutre placée dans le salon des déléguées à la conférence de 1993 à Toronto. Sur la photo, quatre des jeunes artistes.

Alice Honig, conférencière principale à la conférence de 1993 à Toronto.

Hiver 1990
La Fédération mène son premier sondage auprès de ses membres pour évaluer ses services et obtenir des commentaires pour sa planification à long terme. Le taux de réponse est de 25 p. 100 et 87 p. 100 des répondants qualifient la performance de la Fédération de bonne ou d'excellente.

Mai 1990
Le comité de la formation dirige une série d'ateliers de formation à l'occasion de la conférence de la ECEBC à Vancouver.

Juin 1990
On demande à la Fédération de participer au groupe de travail sur les terrains de jeux de l'Association canadienne de normalisation. Steen Esbensen représente la Fédération au sein du groupe.

Juin 1990 - décembre 1990
La directrice générale Diana Smith prend un congé d'études et Sylvia Fanjoy est nommée directrice générale intérimaire.

Septembre 1990
Perrin Beatty, ministre de la Santé et du Bien-être social, annonce le financement d'un sondage sur les salaires et les conditions de travail intitulé *Garde à l'enfance*, co-parrainé par la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance et l'Association canadienne pour la promotion des services de garde à l'enfance.

5 - 8 juin 1991
La Fédération tient sa deuxième conférence nationale *Les enfants : au coeur de la vie* à Charlottetown, Î.-P.-É. La conférence est co-organisée avec la Early Childhood Development Association of P.E.I. Les conférencières comprennent June Callwood et Judith MacBride-King.

6 juin 1991
L'assemblée générale annuelle se tient à Charlottetown. Joanne Morris est élue présidente. On ratifie l'*Énoncé de principe national sur la qualité dans les services de garde* et on présente la vidéocassette *Quality Child Care: In Search of a Definition.*

Septembre 1991
Sylvia Fanjoy est nommée directrice générale.

Octobre 1991
Le comité de la formation publie son document de travail intitulé *L'éducation postsecondaire et la qualité des soins et de l'éducation à la petite enfance.*

DIX ANNÉES DE INTERACTION

«La recherche... nous donnera sans doute un aperçu concernant... la communication informatisée...»
(Karen Chandler, *Interaction*, automne 1987)

«Le ministre de la Santé nationale et du Bien-être social, M. Jake Epp, a annoncé récemment les deux premières réalisations en vertu de la Caisse d'aide aux projets en matière de garde des enfants. (...) La Fédération canadienne des services de garde à l'enfance recevra 500 000 $ sur trois ans pour étendre ses programmes, surtout en matière de diffusion et d'échange de l'information.»
(Communiqué de Santé et Bien-être social Canada, *Interaction*, été 1988)

«Phénomène contemporain... un virage sociologique majeur survenu à l'âge de l'information a stimulé les contacts à la fois autonomes et interdépendants (idéologiques). (...) Les réseaux ont multiplié les sources d'information.»
(Sina Romsa et Birdena Hamilton-Armitage, *Interaction*, été 1990)

«Quatre-vingt-sept pour cent des membres jugent le travail de la FCSGE bon ou excellent. (...) Plus de 70 % des membres [se partagent] les services fournis grâce à leur adhésion. La Fédération a donc un impact direct sur un nombre équivalent au moins au double de ses membres.»
(Sondage mené auprès des membres, *Interaction*, été 1990)

«Façonner une vision est un processus long et complexe. Il faut vraiment tenter d'établir des liens entre tous les intervenants(es)...»

(Judith MacBride-King, *Interaccion*, été 1991)

«Un des points forts de la FCSGE réside dans la mise à jour constante de sa définition des services de garde de qualité pour les familles canadiennes. La Fédération accomplit ce processus grâce à son interaction avec les dispensateurs de services directs, les parents, les établissements de formation, les personnes chargées de la délivrance de permis, les responsables politiques, les parents et les organisations fédérales, provinciales et territoriales.»

(Elaine Ferguson, *Interaction*, été 1991)

«Notre recherche opiniâtre de la qualité et nos efforts constants nous permettront de réaliser tout ce qui semblait impossible au départ.»

(Karen Chandler, *Interaction*, été 1991)

«La troisième conférence nationale *Les enfants : au coeur de la vie* qui a attiré un nombre record de 1 326 participants au Westin Harbour Castle de Toronto a été un événement marquant pour la Fédération.»

(Susan Vaughn, *Interaction*, été 1993)

Avril 1992

Publication des résultats du sondage sur les salaires et les conditions de travail intitulé *Garde à l'enfance*. La recherche, menée par Karyo Communications de Vancouver, révèle que 68 p. 100 des intervenantes en services de garde possèdent une formation postsecondaire et que le salaire national moyen est de 9,60 $ l'heure.

Juin 1992

La Fédération entreprend un projet national triennal de développement des ressources en matière de garde des enfants. Le projet a pour objectif de disséminer à grande échelle les résultats de projets réalisés dans le cadre de la Caisse d'aide aux projets en matière de garde des enfants. On atteint l'objectif par la publication subséquente de sept numéros de *Point de mire* et quatre éditions du *Catalogue des ressources en services de garde à l'enfance*.

Octobre 1992

La version anglaise du nom de la Fédération devient officiellement la Canadian Child Care Federation (CCCF) à l'occasion d'une réunion spéciale tenue à Ottawa.

26 - 29 mai 1993

La troisième conférence biennale de la FCSGE se déroule à Toronto avec le taux le plus élevé de participation enregistré jusqu'à maintenant : 1 316 participantes. La juge Andrée Ruffo est la conférencière principale. Cathy MacCormack est élue présidente à l'occasion de l'assemblée générale annuelle. Tracy DeWolf gagne le premier concours de dissertation pour étudiante. Les premiers Prix d'excellence dans la garde à l'enfance sont décernés à Sandra Griffin, Sue Wolstenholme et Rosemary Somers.

Juillet 1993

Dianne Bascombe est nommée directrice générale.

Novembre 1993

On réalise le deuxième sondage auprès des membres. Le taux de réponse est de 26 p. 100. Les résultats révèlent que le lectorat des publications de la Fédération se chiffre à 13 000.

Janvier 1994

La Fédération reçoit des fonds pour la première phase d'un projet éducatif sur le VIH/sida et la garde à l'enfance (une évaluation des besoins).

8 - 9 avril 1994

La Fédération accueille le *Forum national sur les principes directeurs pour des services de garde de qualité au Canada*. L'honorable Lloyd Axworthy, ministre du Développement des ressources humaines, prend la parole au forum. L'atelier

Susan Vaughn

Les groupes de discussion ont contribué activement au Forum national sur la garde à l'enfance tenu en avril 1994. Jamie Kass (quatrième à partir de la gauche) était le chef de groupe.

Susan Vaughn

Lloyd Axworthy, ministre du Développement des ressources humaines, a pris la parole à l'occasion du Forum national sur les principes directeurs pour des services de garde de qualité au Canada.

Anne Maxwell

Les artistes pour enfants Sharon, Lois et Bram à l'oeuvre avec «For the Love of Music» à l'occasion de *Garde à l'enfance, Calgary '95*.

Susan Vaughn

Sandra Beckman, membre du conseil d'administration, présente Allen Murray à l'occasion de la conférence de Calgary en 1995. Son atelier était intitulé «I Can be Anything — A Journey to the Future».

Anne Maxwell

Les affiliés et les membres du conseil d'administration à la conférence de Calgary en mai 1995.

Anne Maxwell

Bernadette Vangool (au centre) appose sa signature comme récipiendaire du Prix d'excellence dans la garde à l'enfance décerné en 1995. Sandra Beckman (à gauche), présidente du comité du Prix d'excellence et Dianne Bascombe, directrice générale de la Fédération.

Anne Maxwell

Le comité de la formation en mars 1995 (de gauche à droite) : Birdena Hamilton-Armitage, Alice Taylor, Gida Chud, Charlotte Walkty, Karen Troughton.

«A présent, tout le monde reconnaît que la prospérité du Canada dépend du développement sain de nos enfants et la qualité des services de garde y compte pour beaucoup.»

(Cathy McCormack, *Interaction*, automne 1995)

de deux jours produit des principes directeurs et la base nécessaire à l'élaboration d'une politique nationale sur les services de garde à l'enfance.

Mai 1994

Le comité national de la formation publie l'ébauche des *Lignes directrices nationales pour la formation en soins et en éducation de la petite enfance.*

Novembre 1994

Une réunion a lieu à Ottawa pour créer une structure de membres affiliés pour les organisations provinciales et territoriales de la garde à l'enfance.

La Fédération reçoit des fonds pour la deuxième phase du projet éducatif sur le VIH/sida et la garde à l'enfance. On embauche Barbara Kaiser et Judy Sklar Rasminsky pour préparer une trousse d'information pour le domaine de la garde à l'enfance.

Décembre 1994

La Fédération présente un mémoire au comité permanent du développement des ressources humaines.

23 - 27 mai 1995

La quatrième conférence nationale de la Fédération intitulée *Garde à l'enfance* a lieu à Calgary. Elle est organisée conjointement avec la Early Childhood Professional Association of Alberta. Des artistes bien connus des enfants, Sharon, Lois et Bram, ouvrent la conférence. Les conférenciers comprennent Fraser Mustard, Ph. D., et Gordon Colledge. On décerne le Prix d'excellence dans la garde à l'enfance à Bernadette Vangool et Jill MacDonald remporte le concours de dissertation pour étudiante. La trousse de la Fédération sur le VIH/sida est présentée à la conférence.

26 mai 1995

Gail Szautner est élue présidente à l'occasion de l'assemblée générale annuelle. On ratifie les *Lignes directrices nationales pour la formation en soins et en éducation de la petite enfance*. Une motion est adoptée pour développer des liens formels avec des organisations qui appuient la mission de la Fédération.

Décembre 1995

La Fédération reçoit des fonds dans le cadre de l'initiative Visions de la garde d'enfants pour son projet de centre national de documentation. On commence immédiatement à préparer un site Web appelé *Enfant & famille Canada*.

Mai 1996

L'assemblée générale annuelle se tient à Vancouver conjointement avec la conférence de la Early Childhood Educators of BC. On arrive à un accord de principe pour la création d'une nouvelle structure administrative, y compris la rationalisation du conseil d'administration et du conseil de membres.

Anne Maxwell est directrice des services à l'information à la FCSGE.

DIX ANNÉES DE INTERACTION

«Dans le souci de maximiser nos ressources, la communauté de la garde à l'enfance doit aller au-delà de la coordination et de la collaboration pour examiner les avantages liés à la restructuration des mandats et services des organismes de garde à l'enfance.»

(Karen Chandler, *Interaction*, été 1993)

«J'espère que la FCSGE pourra bâtir des partenariats forts avec toutes les personnes qui s'intéressent à la garde à l'enfance... en mettant l'accent sur des objectifs communs tout en reconnaissant que l'on ne peut réaliser l'unanimité.»

(Rosemary Somers, *Interaction*, été 1993)

«C'est surprenant de constater comment les questions relatives à la garde à l'enfance sont similaires dans ce si vaste pays. Nous avons besoin de continuer à tendre la main aux provinces et territoires pour nous renforcer.»

(Karen Charlton, *Interaction*, hiver 1995)

«Investir dans la garde à l'enfance pour tous les enfants du Canada constitue une action responsable au plan fiscal et social. En outre, garantir la qualité dans les services de garde est une responsabilité partagée et une urgente priorité.»

(Recommandations du mémoire de la FCSGE au Comité permanent sur le Développement des ressources humaines, *Interaction*, printemps 1995)

OFFRE SPÉCIALE

AUX MEMBRES DE LA FCSGE

OFFRE VALABLE JUSQU'AU 1er DÉCEMBRE 1996

FEUILLES-RESSOURCES GRANDE QUANTITÉ #34 ET #37

Populaires auprès des parents, éducatrices, étudiantes

20 feuilles-ressources pour 20 $

(50 % de rabais)

#34 Choisir des services de garde de qualité

#37 Le 20 novembre, célébrons la Journée nationale de l'enfant

RÉPERTOIRE CANADIEN DE LA GARDE À L'ENFANCE - 1996

(comprenant les bureaux des gouvernements fédéral, provinciaux et territoriaux de la garde à l'enfance, les organisations nationales, provinciales et territoriales de la garde à l'enfance, les établissements d'enseignement)

8 $

(20 % de rabais)

Généré par ordinateur

Mise à jour au moment de l'envoi

PUBLICATIONS DE LA FCSGE

Pour aussi peu que 40 $, vous recevrez :

6 numéros de *Interaction*

- Printemps 96 - Poupons et tout-petits
- Été 95 - Éducatrice
- Été 94 - Multiculturalisme
- Printemps 94 - Garde en milieu scolaire
- Hiver 94 - Garde en milieu rural
- Automne 93 - Garde à l'enfance au Canada

RÉPERTOIRE canadien de la garde à l'enfance — 1996

***Index Interaction* — automne 87 à printemps 95**

(sujet, nom et titre)

Remplir et retourner avec votre chèque ou mandat-poste.
(incluant taxes, frais de port et de manutention)

Nom ____________________

Adresse ____________________

Ville ____________ Province ____________ Code postal ____________

Tél. ____________ Téléc. ____________

N° membre de la FCSGE ____________ Organisation affiliée ____________

☐ Feuille-ressource #34 (20 $) ☐ Feuille-ressource #37 (20 $) ☐ Répertoire (8 $) ☐ Publications (40 $)

Paiement total ____________

Nous vous présentons
Enfant & famille Canada

Enfant & famille Canada est un nouveau site passionnant du World Wide Web (W3) créé par la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance (FCSGE) avec le soutien financier de Développement des ressources humaines Canada et Industrie Canada. En collaboration avec 35 organisations provinciales, territoriales et nationales des domaines de la garde à l'enfance, de la santé et des services sociaux, la Fédération a coordonné la mise en service d'un site W3 riche en information.

Enfant & famille Canada a pour objet de rendre accessible de l'information pertinente et ponctuelle aux familles et aux personnes qui travaillent avec les enfants et les familles. ***Enfant & famille Canada*** est aussi un réseau de communications pour le domaine de la garde à l'enfance. Bref, ***Enfant & famille Canada*** constitue une source précieuse d'information pour toutes les personnes soucieuses de la santé et du bien-être des enfants et des familles.

Dans la page d'accueil de ***Enfant & famille Canada***, les visiteurs peuvent choisir d'accéder à l'information par sujet, se rendre directement aux services de communication pour le domaine de la garde à l'enfance ou consulter les pages d'accueil des organisations participantes. Parmi les organisations de la garde à l'enfance, on note : la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance, ses organisations affiliées provinciales et territoriales ainsi que d'autres organisations qui fournissent des services d'aiguillage, de recherche et de consultation aux intervenantes en services de garde, aux administratrices et aux parents. Les organisations participantes du domaine de la santé et des services sociaux comprennent des organisations nationales sans but lucratif, professionnelles et de services, engagées dans la recherche, l'élaboration de politique ou l'éducation du public.

Les documents présentés sur le site ***Enfant & famille Canada*** sont classés par thèmes généraux et accessibles par mots clés. Tous les documents portent le logo ***Enfant & famille Canada*** ainsi que les identificateurs des organisations participantes. Les documents incluent des ressources en éducation du public ainsi que des matériels concernant la recherche et les politiques.

Les services sur ***Enfant & famille Canada*** destinés au domaine de la garde à l'enfance comprennent : des services d'aiguillage, un babillard électronique, un calendrier, des pages d'accueil pour les organisations membres, un courrier électronique et des sessions de bavardage. En outre, les organisations membres pourront restreindre l'accès à des services ou à des documents à des groupes particuliers comme les membres, les comités ou les conseils d'administration. La FCSGE collaborera aussi avec les universités et les collèges pour faciliter les communications Internet dans les domaines de la recherche et de la formation en garde à l'enfance.

Questions fréquentes (QF) au sujet de *Enfant & famille Canada*

Pourquoi un site W3?

Internet est maintenant un médium réaliste et efficace pour échanger de l'information avec les parents. En outre, on constate une nécessité accrue d'élargir le partage de ressources en ce qui concerne le domaine de la santé et des services sociaux pour aider les personnes oeuvrant auprès des enfants et des familles. L'Internet et le World Wide Web (W3) connaissent une évolution fulgurante comme médium d'échange d'information. Statistique Canada rapporte qu'au cours des neuf dernières années, la proportion de ménages canadiens possédant un ordinateur a presque triplé, passant de 10 p. 100 en 1986 à 29 p. 100 en 1995. À l'heure actuelle, environ 42 p. 100 de ces ordinateurs sont dotés d'un modem permettant de se brancher sur Internet. Les familles avec enfants sont plus susceptibles d'avoir un ordinateur (35 p. 100) que celles sans enfant (24 p. 100).

Comment accéder à *Enfant & famille Canada*?

Pour accéder à ***Enfant & famille Canada***, visitez : http://www.cfc-efc.ca

Le site sera lancé officiellement le 8 octobre 1996 pendant la Semaine nationale de la famille.

Quelles organisations de la garde à l'enfance participent à *Enfant & famille Canada*?

Fédération canadienne des services de garde à l'enfance

- Association canadienne des programmes de ressources pour la famille
- Association canadienne pour la promotion des services de garde à l'enfance
- Association de l'éducation des petits, Ontario
- Association of Early Childhood Educators of Newfoundland & Labrador
- Association ontarienne de garde d'enfants à domicile
- Certification Council of Early Childhood Educators of Nova Scotia
- Child Care Connection-NS
- Child Care Resource and Research Unit, University of Toronto
- Coalition ontarienne pour l'amélioration des services de garde d'enfants
- Coalition pour les garderies en milieu rural
- Early Childhood Coalition Petite Enfance
- Early Childhood Development Association of PEI
- Early Childhood Educators of British Columbia
- Early Childhood Professional Association of Alberta
- Family Day Care Association of Manitoba
- Manitoba Child Care Association
- Ontario Network of Home Child Care Provider Groups
- Saskatchewan Child Care Association
- Trait d'union
- Western Canada Family Child Care Association of B.C.
- Westcoast Child Care Resource Centre
- Yukon Child Care Association

Quelles organisations nationales participent à *Enfant & famille Canada*?

- Assemblée des Premières Nations
- Association canadienne de soins et services communautaires
- Association canadienne de santé publique
- Association canadienne pour la santé, l'éducation physique, le loisir et la danse
- Conseil canadien de développement social
- Conseil canadien de la sécurité
- Conseil canadien d'évaluation des jouets
- Institut national de nutrition
- L'Association canadienne des hygiénistes dentaires
- L'Association dentaire canadienne
- Ligue pour le bien-être de l'enfance du Canada
- L'Institut canadien de la santé infantile
- L'Institut Vanier de la famille
- Services à la famille Canada
- Société canadienne de pédiatrie
- SmartRisk Foundation
- Troubles d'apprentissage - Association canadienne
- YM-YWCA

Quels sujets trouve-t-on dans le site W3 *Enfant & famille Canada*?

Les thèmes généraux comprennent : adolescence, garde à l'enfance, développement de l'enfant, vie familiale, santé, activités d'apprentissage, nutrition, l'art d'être parent, activités physiques, jeu, sécurité, alphabétisation, questions sociales et besoins spéciaux.

Quelle est la taille du site *Enfant & famille Canada*?

Au moment de son lancement officiel, ***Enfant et famille Canada*** sera vraisemblablement le plus important fournisseur d'information publique en Amérique du Nord sur Internet. Le site comprendra plus de 250 articles et des liens aux pages d'accueil pour 35 organisations des domaines de la garde à l'enfance, de la santé et des services sociaux. Des liens seront établis aussi avec des commanditaires du site.

Quels services sont disponibles pour le domaine de la garde à l'enfance par le biais de *Enfant & famille Canada*?

Enfant & famille Canada fournira une vaste gamme de services Internet. D'autres s'y ajouteront à mesure que les moyens financiers le permettront. Les services disponibles en ce moment comprennent :

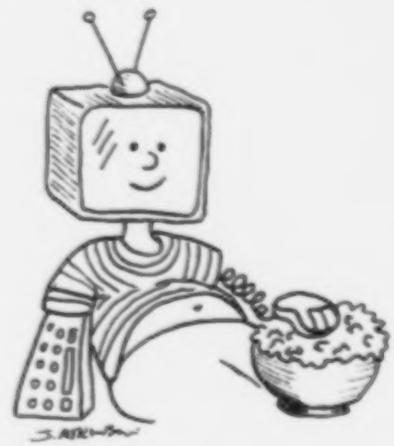
- courrier électronique qui permettra d'échanger des messages auxquels seront joints des documents générés par ordinateur;
- babillard électronique pour afficher des avis comme des offres d'emploi et des produits à vendre;
- calendrier comprenant la liste des conférences et des ateliers d'intérêt pour le domaine;
- pages d'accueil des organisations participantes contenant de l'information sur l'adhésion et les services;
- *Répertoire canadien de la garde à l'enfance* contenant une liste à jour des organisations de la garde à l'enfance, des ministères et des établissements de formation; et
- sessions de bavardage permettant de tenir des discussions privées en groupe ou des téléréunions.

SAVIEZ-VOUS?

Le niveau d'activité et la condition physique des enfants canadiens laissent à désirer

par John Belfry

On se préoccupe de plus en plus au pays du fait que même si les enfants suivent des programmes scolaires solides, ils ne participent pas à un niveau adéquat d'activité physique régulière et vigoureuse. Cette situation est particulièrement troublante à la lumière de ce qui suit :



Fait 1

L'activité physique quotidienne améliore la santé osseuse des enfants et, par conséquent, réduit le risque de développer l'ostéoporose.

Remarque

- La recherche démontre que l'exercice physique peut jouer un plus grand rôle dans la croissance squelettique que le lait (Houston, 1983).
- L'activité physique à l'adolescence réduit considérablement le risque de développer l'ostéoporose plus tard dans la vie, car elle améliore la masse osseuse optimale (Bailey et Martin, 1994).

Fait 2

La recherche récente révèle une augmentation de la prévalence de l'obésité infantile liée au manque d'activité physique. L'obésité et l'inactivité sont des facteurs de risque modifiables en ce qui concerne les maladies cardiovasculaires. Une activité physique régulière accrue réduit le risque de développer ces maladies fatales.

Remarque

- En Amérique du Nord, 40 p. 100 des enfants de 5 à 8 ans peuvent être classés comme obèses (Fishburne et Harper-Tarr, 1992).
- Quarante pour cent des enfants canadiens ont déjà au moins un facteur de risque qui les prédispose aux maladies du coeur — une forme physique insuffisante en raison d'un style de vie inactif (Fishburne et Harper-Tarr, 1992).

Fait 3

L'activité physique régulière améliore la santé mentale des enfants et contribue à leur croissance ainsi qu'à leur développement.

Remarque

- L'exercice physique joue un rôle dans la diminution de l'anxiété, la dépression et

Pourquoi il faut s'inquiéter

- Les enfants sont 40 p. 100 moins actifs qu'il y a 30 ans.
- L'enfant canadien passe en moyenne plus de 26 heures devant le téléviseur et jusqu'à 30 heures assis à l'école chaque semaine.
- Seulement 786 des plus de 15 600 écoles canadiennes sont formellement reconnues pour l'éducation physique de qualité qu'elles offrent tous les jours.
- La nouvelle technologie a rendu plus passives les habitudes de jeu. Les enfants passent beaucoup plus de temps à l'ordinateur ou à des jeux vidéo.
- Un grand nombre d'élèves ne marchent plus pour aller à l'école et ailleurs pour des raisons pratiques ou de sécurité.

la tension en plus d'avoir des effets bénéfiques sur l'état émotif des jeunes comme des personnes âgées. Chez les enfants, l'entrainement physique augmente l'estime de soi et la perception de la compétence physique, deux variables nécessaires et interreliées qui permettent aux enfants de faire face au stress mental (DeMarco et Sidney, 1989).

Fait 4

L'activité physique régulière améliore le rendement scolaire.

Remarque

- Les avantages liés à l'activité physique régulière comprennent une amélioration au plan de la discipline, du rendement scolaire et du concept de soi (Fishburne et Boras, 1989).
- L'activité physique modérée à vigoureuse améliore le rendement scolaire dans des domaines comme l'arithmétique, la lecture, la mémorisation et la catégorisation (Keays, 1993).
- La recherche révèle que le rendement scolaire ne baisse pas, même si on consacre plus de temps à l'éducation physique (Maynard, Coonan, Worsley, Dwyer et Baghurst, 1987).

Fait 5

Il est important d'éduquer, d'encourager et de motiver les enfants quant à leur participation à une activité physique régulière parce que les habitudes acquises dans l'enfance se poursuivent à l'âge adulte.

Remarque

- Une des raisons invoquées pour promouvoir l'activité physique chez les jeunes est qu'elle améliore leur santé future tout en augmentant la probabilité qu'ils seront des adultes actifs. On croit que les adolescents qui acquièrent l'habitude de participer à des activités pouvant être pratiquées à l'âge adulte sont plus susceptibles de demeurer actifs (Sallis et Patrick, 1994).
- Les niveaux d'activité et de forme physique dans l'enfance tendent à se poursuivre à l'âge adulte où les habitudes sédentaires ont leur impact (Blair, 1992; Freedson et Roland, 1992).

Fait 6

La participation à une activité physique régulière exerce un impact positif sur le comportement et les styles de vie sains pendant la jeunesse.

Remarque

- Les enfants et les jeunes qui sont physiquement actifs rapportent de plus faibles niveaux de tabagisme et de consommation d'alcool que leurs pairs moins actifs (Campbell, 1988).
- Parmi les jeunes gens, les niveaux élevés de forme physique sont associés à une diminution du tabagisme et de la consommation d'alcool, de meilleures habitudes alimentaires et un respect de soi accru (Guzman, 1992).

Fait 7

Une participation accrue des jeunes à une activité physique diminuera sensiblement les coûts de soins de santé en réduisant la possibilité qu'ils développent différentes maladies.

Remarque

- Les jeunes femmes qui augmentent légèrement leur niveau d'activité physique et leur apport en calcium peuvent réduire de près du tiers le risque de développer l'ostéoporose à 70 ans. La réduction du nombre de fractures de la hanche dues à l'ostéoporose en raison d'une activité physique accrue et d'un apport complémentaire en calcium pourraient produire des économies substantielles (Société de l'ostéoporose du Canada, 1992).
- L'activité physique régulière bien accomplie peut prévenir et limiter efficacement les effets invalidants des maladies du coeur (Kuntzleman, Reiff, 1992; Fondation des maladies du coeur du Canada, 1993).

Ces faits indiquent que les enfants font face à une crise au plan de l'activité et de la forme physique. Il est essentiel d'inculquer à nos enfants les attitudes et les compétences nécessaires pour mener une vie longue, productive et en santé.

Les intervenantes en services de garde jouent un rôle important comme modèles à émuler en plus de fournir aux enfants des expériences positives par le jeu actif. Le fait d'encourager le jeu à motricité globale et de faire de l'activité physique une priorité quotidienne permettra aux enfants et aux intervenantes en services de garde de profiter du plaisir du mouvement et des avantages d'une bonne santé physique. Les parents qui connaissent l'importance du jeu actif pour leurs enfants en milieu préscolaire et de garde se feront les porte-parole des programmes d'éducation physique quand leurs enfants fréquenteront l'école.

John Byl[?] est directeur, Éducation physique quotidienne de qualité auprès de la Coalition canadienne pour la santé, l'éducation physique, le loisir et la danse, 1600, promenade James Naismith, Gloucester (Ontario), K1B 5N4, (613) 748-5622; téléc. : (613) 748-5737; cour. élec. : CAHPERD@activeliving.ca. La Fédération canadienne des services de garde à l'enfance est membre de la Coalition canadienne pour l'éducation physique de qualité.

Références

Bailey, D.A., Martin, A.D. (1994). Physical activity and skeletal health in adolescents. *Pediatric Exercise Science*, 6 : 330-347.

Blair, S.N. (1992) Are American children and youth fit? The need for better data. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 63(2) : 120-123.

Campbell (1988). Sondage de Campbell sur le bien-être. Dans Fitness Directorate (Éd.) *Active living and health benefits and opportunities*. Ottawa : ACSEPLD.

DeMarco, T. et Sidney, K. (1989). Enhancing children's participation in physical activity. *Journal of School Health*, 59(8) : 337-340.

Fishburne, C.J. et Boras, C.M. (1989). An integrated approach to learning. Issues in teacher education. *Proceeding of the 1989 Alberta Teacher Educators in Physical Education Annual Meeting*, Edmonton, Alberta.

Fishburne, G.J. et Harper-Tarr (1992). An analysis of the typical elementary school timetable: A Concern for health and fitness. Dans T. Williams, L. Almond et A. Sparkes (Éd. int.), *Sport and physical activity: Moving toward excellence*. (p. 362-375). London: E & FN Spon.

Fondation des maladies du coeur du Canada (1993). Énoncé de principe sur l'activité physique. Rapport non publié, Ottawa.

BEST COPY AVAILABLE

Freedson, P.S. et Rowland, T.W. (1992). Youth activity versus youth fitness: Let's redirect our efforts. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 63(2) : 133-136.

Gurman, C.A. (1992). Related benefits from physical activity program interventions. Dans Fitness Directorate (Ed.). *Active living and health benefits and opportunities*. Ottawa : ACSEPLD.

Houston, C.S. (1993), (Juin). *More important than milk*. Document présenté à la Western Canada Conference (Fitness Roundup), Banff.

Keays, J. (1993). *The effects of regular (moderate to vigorous) physical activity in the school setting on students' health, fitness, cognition, psychological development, academic performance and classroom behaviour*. North York: North York Community Health Promotion Research Unit.

Kuntzleman, C.T. et Reiff, G.G. (1992). The decline in American children's fitness levels. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 63(2) : 107-111.

Maynard, E.J., Coonan, W.E., Worsley, A., Dwyer, T. et Baghurst, P.A. (1987). The development of the lifestyle education program in Australia. Dans B.S. Hetzel et G.S. Berenson (Ed. in.). Cardiovascular risk factors in children. *Epidemiology and Prevention* : 123-142.

Sallis, J.F. et Patrick, K. (1994). Physical activity guidelines for adolescents: Consensus statement. *Pediatric Exercise Science*, 6 : 302-314.

Société de l'ostéoporose du Canada (1992). *Bulletin for Physicians, Issue 6.*

ECHOS DE LA RECHERCHE

Projet éducatif sur le VIH/sida :

Compte rendu des ateliers pancanadiens

par Barbara Kaiser et Judy Sklar Rasminsky

En février 1994, les parents et le personnel d'une garderie montréalaise ont appris qu'une enfant du groupe d'âge des deux ans était infectée par le VIH, le virus d'immunodéficience humaine. Ils ont voté en faveur de son exclusion.

Leur décision était incompatible avec les chartes québécoise et canadienne des droits et libertés, mais a révélé de façon éloquente le sentiment qui les animait. Les mots «VIH» et «sida» suscitent beaucoup d'anxiété. La crainte des Montréalais s'est répandue au pays et a touché autant les parents que les éducatrices.

La réalité du VIH en milieu de garde est là pour rester. Le nombre de Canadiennes en âge de procréer qui sont infectées par ce virus ne cesse de croître. En outre, comme le VIH peut se transmettre pendant la grossesse et l'accouchement, beaucoup de personnes craignent de voir un nombre accru d'enfants séropositifs. À mesure que les traitements s'amélioreront, ces enfants vivront plus longtemps et en meilleure santé.

La réalité est qu'il n'y a virtuellement aucun risque de transmission du VIH en milieu de garde. Pour cette raison, un enfant séropositif possède autant le droit que tout autre à fréquenter une garderie et à bénéficier de services de garde.

Même la connaissance de ces faits ne dissipe pas notre crainte. Cependant, il est beaucoup plus facile pour nous d'accueillir un enfant séropositif à la garderie lorsque nous sommes bien informées et avons l'occasion de comprendre et de maîtriser nos émotions. C'est pourquoi la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance a produit, en collaboration avec Santé Canada, une trousse de formation intitulée *VIH/sida et garde à l'enfance*.

Les recherches démontrent que les éducatrices et les parents savent que le VIH peut se transmettre par les relations sexuelles et le partage des aiguilles, et non à même des poignées de porte. Mais, ces mêmes éducatrices et les parents sont souvent mal informés et incertains quant à savoir si leur enfant (ou eux-mêmes) court quelque risque de contracter le VIH par d'autres moyens ou substances présentes en milieu de garde, que ce soit par les morsures, les couches ou la vaisselle. (A.L. Morrow et al., 1991, «Knowledge and Attitudes of Day Care Center Parents and Care Providers regarding Children Infected with Human Immunodeficiency Virus», *Pediatrics* 87:879).

Les comptes rendus de recherche révèlent aussi qu'il existe de la confusion au sujet des droits des éducatrices et des enfants séropositifs. Nombre d'éducatrices et de parents sondés pensaient qu'un enfant séropositif ne devrait pas être autorisé à fréquenter une garderie et qu'ils devraient être informés de la séropositivité de tout enfant (Mick Coleman, 1992, «Child Care Providers and AIDS: A Study of Knowledge Versus Acceptance», *AIDS Education and Prevention 4(4): 325*).

Une étude suggère que même lorsque les éducatrices sont relativement bien informées, leurs attitudes ne reflètent pas leurs connaissances. L'auteur recommande des stratégies pratiques et interactives (discussions, simulations, groupes de soutien) comme le meilleur moyen de changer les attitudes (Coleman : 326).

Trousse de formation

Lorsque nous avons entamé la préparation de la trousse de formation *VIH/sida et garde à l'enfance* de la Fédération, nous avons gardé clairement à l'esprit les résultats de cette recherche. Nous avons voulu que les deux brochures de la trousse, à savoir l'*Aide-mémoire* et le *Guide de l'animatrice*, soient aussi conviviales que possible — faciles à lire et à consulter. En conséquence, nous avons opté pour un format ouvert et spacieux abondamment illustré par des photos, des dessins d'enfants et contenant beaucoup d'espace libre avec un texte répondant à des questions posées par les éducatrices et les parents eux-mêmes.

Guidées par la recherche, des essais-pilotes dans cinq collèges du Manitoba, de l'Ontario, de l'Île-du-Prince-Édouard et de la Saskatchewan ainsi que les 22 ans d'expérience de Barbara dans le milieu de la garde à l'enfance, nous avons étudié des aspects comme la morsure et le sang, les propres craintes des éducatrices de contracter le virus, leurs inquiétudes pour la santé des enfants à leur charge ainsi que pour le bien-être des enfants séropositifs. Nous avons aussi examiné les troublantes questions légales liées à la discrimination et à la confidentialité.

Dans le *Guide de l'animatrice*, destiné à aider le personnel enseignant du domaine de l'éducation de la petite enfance dans les collèges et les universités ainsi que les directrices de garderie à diriger leurs propres ateliers sur le VIH, nous avons mis l'accent sur les aspects émotionnels : pourquoi un enfant infecté par le VIH devrait fréquenter une garderie, notre désir de savoir si un enfant est infecté par le VIH et les outils que

Commentaires sur le VIH/sida et la garde à l'enfance

«Cet atelier m'a poussée à remettre mes points de vue en perspective et à réfléchir sur mes opinions au sujet du VIH et du sida. C'était merveilleux d'obtenir plus d'informations. De plus, les statistiques ont été rassurantes.»

— *Étudiante, Ontario*

«Le format interactif a permis de remettre en question ma perspective et d'exprimer mes sentiments.»

— *Étudiante, Île-du-Prince-Édouard*

«En tant qu'infirmière hygiéniste du Health Children Program du service de santé, je suis en contact avec la communauté de la garde à l'enfance pour les questions sanitaires. J'ai trouvé vos ressources très à propos, concises et précises.»

— *Infirmière hygiéniste, Ontario*

«Ce manuel est une ressource et un outil fabuleux; tout le monde devrait en avoir un.»

— *Consultante en garde d'enfants, Colombie-Britannique*

«J'ai été très impressionnée par cette information et cette présentation.»

— *Hygiéniste dentaire, Québec*

«J'ai trouvé cette trousse très intéressante et utile.»

— *Exploitante de garderie, Ontario*

«Il s'agit d'une excellente ressource pour les infirmières comme moi qui travaillent avec d'autres infirmières s'occupant des prématernelles ou des garderies pour établir une politique sur le VIH/sida pour la ville.»

— *Infirmière, service de santé municipal, Colombie-Britannique*

«Merci d'avoir démystifié cette question cruciale.»

— *Éducatrice, Calgary*

les intervenantes en garderie possèdent déjà pour travailler avec un enfant séropositif. Nous avons aussi inclus un questionnaire pour aider les éducatrices à se sentir plus confiantes lorsqu'elles appliquent les précautions universelles —un élément clé pour la sécurité et la tranquillité de tout un chacun. Les six questions contenues dans le *Guide de l'animatrice* encouragent une participation active à la séance de remue-méninges, à la discussion, au débat et à la simulation.

La trousse contient aussi une affiche illustrant l'application des précautions universelles en services de garde. Les dessins attrayants et en couleurs d'enfants et d'éducatrices devraient garantir que les garderies vont l'afficher et s'y référer souvent.

Enfin, une feuille-ressources (à distribuer avant un atelier si possible) résume pour les parents le contenu de la trousse.

La Fédération a d'abord fait imprimer 10 000 exemplaires de la trousse. Ces exemplaires ont été distribués gratuitement à toutes les garderies reconnues au Canada, à tous les établissements offrant de la formation en EPE, aux organisations provinciales et territoriales de garde à l'enfance ainsi qu'aux services chargés de la garde à l'enfance dans les ministères. Toutes les distributions subséquentes ont été confiées au Centre national de documentation sur le SIDA.

Le projet a été lancé officiellement en mai 1995 à l'occasion de l'atelier offert par Barbara sur le VIH et la garde à l'enfance lors de la conférence de la Fédération à Calgary.

Les demandes pour les matériels ont afflué à la Fédération à partir de chaque province et territoire, des États-Unis et d'ailleurs. Outre les organisations de garde à l'enfance, des demandes sont aussi parvenues des hôpitaux, des médecins, des bibliothèques, des services de santé publique, des organisations de planification familiale, des écoles, de la population étudiante, des groupes religieux, des organismes de services sociaux, des organismes de jeunes, des groupes de femmes, des entreprises privées et de nombreuses autres sources.

En mars 1996, la Fédération avait fait réimprimer la trousse par trois fois pour un total de 29 000 exemplaires de l'*Aide-mémoire*, 22 000 exemplaires du *Guide de l'animatrice*, 60 000 affiches et 69 000 feuilles-ressources.

Ateliers

En novembre 1995, Barbara s'est rendue à Washington, D.C., pour animer un atelier à la conférence annuelle de la National Association for the Education of Young Children (NAEYC). L'assistance de plus de 80 éducatrices - dont certaines s'occupaient d'enfants infectés par le VIH - lui a fait une ovation, ce qui a suscité l'intérêt de la NAEYC pour la trousse de formation. En mars 1996, la Fédération a conclu une entente avec la NAEYC pour imprimer une édition américaine de 5 000 exemplaires.

Soucieux de permettre au plus grand nombre de membres possible de la communauté canadienne de la garde à l'enfance d'obtenir une formation sur le VIH, Santé Canada et la FCSGE ont envoyé Barbara un peu partout au pays former des animatrices sur l'utilisation de la trousse. À l'automne 1995, elle a entamé un périple qui l'a menée dans neuf provinces pour animer plus de 20 ateliers.

Ses ateliers ont duré entre une heure et demie et trois heures. La présentation a tenu compte des recommandations du *Guide de l'animatrice*. La première moitié du programme a été consacrée à l'information factuelle. La seconde a mis l'accent sur les aspects émotionnels en se basant sur les questions contenues dans le *Guide de l'animatrice* :

- Les enfants infectés par le VIH devraient-ils fréquenter une garderie?
- Avez-vous besoin de savoir qu'un enfant est infecté par le VIH?
- Appliquez-vous correctement les précautions universelles?

Il y a eu des discussions animées au cours des ateliers car les participantes donnaient leur avis et posaient une multitude de questions parfois propres à la situation dans leur province. Des participantes de la Saskatchewan, par exemple, se sont demandées comment concilier le désir de leur province d'étiqueter le VIH comme une maladie contagieuse (alors qu'il s'agit plutôt d'une maladie transmissible); les participantes aux ateliers tenus au Manitoba s'inquiétaient des tests systématiques de dépistage du VIH dans certains hôpitaux. La possibilité de discuter de ces préoccupations a rendu les ateliers particulièrement utiles pour les participantes.

Avant et après chaque atelier, les participantes ont rempli un questionnaire anonyme pour permettre à la Fédération et à Santé Canada d'évaluer leurs connaissances ainsi que l'impact de l'atelier.

Les 23 questions auxquelles il fallait répondre par vrai ou faux couvraient les aspects medical, légal et attitudinal. Nous avons estimé que les gens changeraient d'attitude s'ils possédaient de l'information médicale et légale exacte et détaillée. Avec l'aide de la psychologue Evelyn Schliecker, nous avons analysé les données recueillies en utilisant divers tests statistiques.

Résultats des ateliers

Les résultats issus de 245 questionnaires appariés ont confirmé de façon éclatante notre hypothèse et démontré que :

- l'atelier a réussi à communiquer l'information;
- l'atelier est parvenu à faire changer les attitudes des participantes;
- les changements d'attitude étaient liés aux changements dans l'information. Plus une participante absorbait de l'information, plus elle était susceptible de modifier ses points de vue.

Même avant le début de l'atelier, les participantes possédaient une petite base de connaissances importantes. Pratiquement tout le monde savait qu'un enfant infecté par le VIH n'est pas susceptible de transmettre le virus à d'autres et qu'on ne peut pas savoir si une personne est séropositive en se basant sur son apparence physique. Elles savaient en outre que les enfants infectés par le VIH ne sont pas toujours malades et qu'une mère peut transmettre le virus à son foetus pendant la grossesse.

Dès le départ, les participantes avaient des attitudes très positives à l'égard des enfants et du personnel séropositifs. Dans une question les concernant comme parents, 92 p. 100 étaient prêtes à permettre à leur enfant de jouer avec un camarade séropositif. En tant qu'éducatrices, elles étaient 92 p. 100 à être disposées à prendre soin d'un enfant séropositif dans leur groupe. Moins de 8 p. 100 des participantes ont répondu à ces questions de façon négative sur le pré-questionnaire, laissant peu de latitude pour un changement de position majeur à la suite de l'atelier.

Cependant, même lorsque les participantes savaient qu'un enfant infecté par le VIH n'était pas susceptible de transmettre le virus à une autre personne, elles ne se sentaient pas tout à fait à l'aise d'envoyer leur enfant à une garderie fréquentée par un enfant séropositif. Avant la tenue de l'atelier, 17 p. 100 des participantes ont dit qu'elles ne permettraient pas à leur enfant de fréquenter la même garderie qu'un enfant séropositif et 19 p. 100 ont indiqué qu'elles ne permettraient pas que leur enfant soit dans le même groupe qu'un tel enfant. Il s'agit-là d'une différence statistique qui se démarque nettement de leur opinion sur le fait de permettre à leur enfant de jouer avec un enfant infecté par le VIH.

Pourquoi permettraient-elles à leur enfant de jouer avec un enfant infecté par le VIH, mais s'opposeraient-elles à ce qu'il fréquente la même garderie que lui? Nous avons pensé que plusieurs raisons pourraient expliquer cette inquiétude. L'une tient au fait que «jouer» signifie habituellement passer un temps limité avec un autre enfant sous la supervision directe d'un parent et que les parents estiment leurs enfants plus en sécurité lorsqu'ils sont présents. Par ailleurs, l'enfant passe la journée à la garderie, ce qui implique d'en confier la responsabilité à une autre personne. Une autre explication possible serait que les participantes craignent peut-être qu'en garderie, leur enfant ne soit en contact avec des substances considérées dangereuses comme le sang, les mucosités, l'urine ou des selles. S'il est vrai qu'elles pourraient savoir comment manipuler ces substances, elles craignent que d'autres ne le sachent pas. L'analyse des données n'a pas révélé de différences marquées entre les parents et les non-parents sur cette question — ou sur toute autre.

Le pré-questionnaire a aussi prouvé que les participantes étaient plus disposées à prendre soin d'un enfant infecté par le VIH que d'envoyer leur propre enfant à la même garderie. Il s'agit-là d une constatation qui laisse perplexe et nous aimerions l'interpréter comme le témoignage du réalisme, de la bonne volonté et de la détermination des participantes à se préparer à prendre soin des enfants infectés par le VIH ainsi qu'une indication que les gens sont prêts à prendre eux-mêmes ce qu'ils perçoivent comme des risques, mais non pour quelqu'un d'autre, particulièrement pour un enfant.

Information médicale

Les résultats mettent en exergue l'importance d'expliquer *pourquoi* le risque de transmission du VIH en garderie est virtuellement nul. Il semble essentiel de fournir des informations médicales claires et détaillées pour permettre aux parents et au personnel de se sentir à l'aise avec les enfants séropositifs.

En fait, la plupart des participantes savaient avant l'atelier que les larmes ou la toux ne représentent pas un risque. Après l'atelier, cette proportion était tombée à moins de 1 p. 100. Mais 12 p. 100 d'entre elles étaient mal renseignées au sujet des couches et, par ricochet, de l'urine et des selles. L'atelier a clarifié cette méconnaissance — si bien qu'après, seulement 1 p. 100 croyait encore que le VIH pouvait se transmettre par les couches.

Comme l'a indiqué la recherche, davantage de personnes étaient mal renseignées au sujet des morsures et du contact avec le sang. Avant l'atelier, 37 p. 100 des participantes pensaient qu'une morsure qui brise la peau pouvait transmettre le VIH. Ce chiffre nous prouve que les participantes ne comprenaient pas que le contact de sang à sang est nécessaire pour qu'il existe quelque risque de transmission. Ceci a transpiré de leurs réponses à deux autres questions : avant l'atelier, 22 p. 100 ne savaient pas qu'une peau intacte constitue une barrière efficace contre le VIH et 31 p. 100 ignoraient qu'une solution d'eau de Javel tue ce virus.

Comme nous étions tout à fait conscientes de l'inquiétude provoquée par ces questions, nous en avons traité abondamment dans l'*Aide-mémoire* et au cours des ateliers. Il en a résulté un renforcement substantiel des connaissances. Après l'atelier, seulement 6 p. 100 ne savaient pas que l'eau de Javel peut tuer le VIH tandis qu'une infime proportion (2 p. 100) ignorait qu'une peau intacte constitue une barrière efficace contre le VIH.

En ce qui concerne la question plus complexe de la morsure, à la fin de l'atelier, le pourcentage des participantes qui croyait toujours qu'une morsure qui brise la peau présente un risque de transmission était tombé de 37 à 13 p. 100. Cinquante-six pour cent de celles qui ont donné une réponse incorrecte sur le pré-questionnaire ont bien répondu à la question après l'atelier. Bien que la question de la morsure était toujours mal comprise, il semblait que la compréhension s'était nettement améliorée après l'atelier.

Questions légales

La volonté d'accepter des enfants et de personnel séropositifs dépend aussi de la connaissance qu'on a des questions légales. Une étude entreprise par le Centre sida McGill en 1994, immédiatement après l'exclusion de l'enfant d'une garderie de Montréal, a révélé que 42 p. 100 du personnel de garderie et des parents croyaient faussement qu'une garderie a le droit d'exclure un enfant. (Bill Ryan et Anne Renaud, 1994. *Projet d'intervention dans les garderies de Montréal : Évaluation des connaissances et des attitudes des éducatrices en garderie et des parents en matière de VIH/sida* (Montréal : Centre de sida McGill : 57). À la lumière de ces résultats, nous avions spéculé que le grand public canadien pourrait penser que les garderies avaient le droit de refuser les enfants infectés par le VIH. Cependant, deux ans après l'étude de McGill et après le retour de Magic Johnson au basketball (entre autres événements qui auraient pu contribuer à informer le public sur le VIH), nous avons constaté que même avant notre atelier, seulement 14 p. 100 des participantes de partout au Canada pensaient qu'une garderie avait le droit de congédier ou de refuser d'embaucher une personne séropositive tandis que seulement 19 p. 100 pensaient qu'une garderie pouvait choisir d'exclure un enfant infecté par le VIH.

L'atelier a bien réussi à communiquer des faits sur le sujet. En ce qui concerne les deux questions, plus de 85 p. 100 des personnes ayant donné des réponses incorrectes sur le pré-questionnaire ont bien répondu au post-questionnaire. En d'autres mots, seulement 2 p. 100 des participantes à l'étude ignoraient qu'une telle façon de faire était incompatible avec les lois canadiennes sur les droits humains qui interdisent toute discrimination contre les enfants et les adultes porteurs du VIH.

La confidentialité est aussi une question légale extrêmement importante — et probablement celle qui préoccupe le plus les personnes travaillant dans les garderies. Constatation intéressante, avant l'atelier, seulement 13 p. 100 des participantes estimaient que les parents avaient le droit de savoir qu'un enfant porteur du VIH fréquentait la garderie. Après l'atelier, ce chiffre est tombé à 1 p. 100.

Bien que les participantes ont concédé volontiers que les parents n'avaient pas le droit de savoir, elles n'étaient pas aussi prêtes à renoncer à ce droit en ce qui concerne les éducatrices et les directrices. Vingt-six pour cent des participantes ayant répondu à nos pré-questionnaires estimaient que les parents des enfants infectés par le VIH devaient en informer la garderie et 33 p. 100 pensaient que la superviseure de la garderie avait l'obligation de révéler à l'éducatrice la présence d'un enfant séropositif dans son groupe.

L'atelier a permis de communiquer efficacement les faits sur ce sujet. Par la suite, seulement 1 p. 100 des participantes pensaient encore que les parents devaient informer la garderie que leur enfant était porteur du VIH. En outre, seulement 1 p. 100 croyait toujours que la directrice devait tenir les éducatrices au courant de cette situation. Quatre-vingt-seize pour cent des participantes ayant répondu incorrectement à ces questions dans le pré-questionnaire ont donné une réponse correcte dans le post-questionnaire.

L'examen de ces réponses nous rappelle que, même avant l'atelier, la presque totalité des participantes savaient qu'on ne peut pas se baser sur l'apparence d'une personne pour dire si elle est séropositive ou non. Ainsi, il apparaît clairement que les éducatrices avaient compris qu'il était peu probable qu'elles sachent s'il y avait ou non un enfant séropositif dans leur groupe.

Implications plus larges

Ces résultats ont d'importantes conséquences. Si les parents et les superviseures ne sont pas tenus d'informer les éducatrices de la présence d'un enfant séropositif dans leur groupe et qu'on ne peut pas se baser sur l'apparence d'un enfant pour savoir s'il est séropositif, les éducatrices doivent alors présumer que **n'importe quel** enfant peut l'être. Comme l'atelier le souligne, elles peuvent se protéger et protéger les enfants en appliquant correctement les précautions universelles et une bonne hygiène de base.

Ces faits ont été bien acceptés par les participantes à l'atelier. Au début de l'atelier, 53 p. 100 d'entre elles pensaient pouvoir mieux se protéger en sachant d'avance qu'un enfant de leur groupe était séropositif. À la fin de l'atelier, cette proportion était tombée à 20 p. 100. Au début, 46 p. 100 pensaient qu'elles pourraient mieux s'occuper des enfants séropositifs si elles connaissaient d'avance leur état. À la fin, seulement 16 p. 100 pensaient encore la même chose. Pour ces deux questions, plus de 60 p. 100 des participantes ayant répondu «oui» la première fois ont changé d'avis et 78 p. 100 ou plus de l'ensemble des participantes ont conclu qu'elles pouvaient faire leur travail adéquatement sans savoir s'il y avait un enfant séropositif dans leur groupe.

Les ateliers ont aussi régulièrement corroboré ces chiffres. Lorsqu'on a demandé aux participantes de débattre la question suivante du *Guide de l'animatrice* : «Avez-vous besoin de savoir qu'un enfant est infecté par le VIH?», elles ont eu de la difficulté à expliquer pourquoi elles avaient besoin de le savoir.

Malgré les excellents résultats de l'atelier, certaines attitudes n'ont pas changé complètement. Sur le pré-questionnaire, près de 80 p. 100 des participantes avaient répondu par «oui» à la question attitudinale : «En tant qu'éducatrice, j'aimerais savoir s'il y a un enfant séropositif dans mon groupe». Après l'atelier, 40 p. 100 d'entre elles tenaient toujours à le savoir. Un nombre significatif de personnes avaient changé d'avis — davantage que pour toute autre question — mais beaucoup étaient encore inquiètes. Elles savaient qu'elles **n'avaient pas besoin** de savoir, mais elles **tenaient** quand même à le savoir.

Pourquoi ce groupe voulait-il toujours savoir? Étant donné que les participantes ont répondu qu'elles n'avaient pas besoin de savoir s'il y avait un porteur du VIH dans leur groupe pour se protéger ou fournir de meilleurs soins, nous pouvons en déduire que la plupart d'entre elles ne s'inquiétaient pas de leur propre sécurité ou de celle des enfants. En tant qu'éducatrices et parents, les participantes semblent avoir accepté le fait que le risque de transmission du VIH en milieu de garde est pratiquement nul.

Pourquoi voulaient-elles donc savoir? L'explication probable, nous semble-t-il, est que les éducatrices de la garde à l'enfance et les superviseures ne croient pas vraiment à la politique du secret quand il s'agit des enfants à leur charge. Elles ont appris, dans le cadre de leur formation et de par leur expérience, que plus elles en connaissent sur l'enfant (il n'a pas pris son petit déjeuner ce matin; ses parents se séparent), mieux elles peuvent s'occuper de lui. Qu'un enfant soit infecté par le VIH ou non, semble un fait important à

ignorer. Il est difficile pour les membres du personnel d'accepter d'en savoir autant qu'il le faut sur l'enfant — par exemple, que la mère de l'enfant est malade ou que la famille éprouve de graves problèmes financiers. L'atelier aborde ces questions et met l'accent sur l'impérieuse obligation professionnelle et éthique de s'occuper de l'enfant tous les jours, quelle que soit l'information disponible. Cependant, on peut imaginer que les personnes qui travaillent dans le domaine continueront à trouver cette exigence de confidentialité difficile à accepter.

Conclusion

Nous avons trouvé très agréable de travailler sur ce projet. Les matériels écrits ont reçu un accueil très favorable; les participantes à l'atelier en ont été enthousiasmées et les données issues des questionnaires dénotent chez elles un changement marqué au niveau des connaissances et des attitudes.

Pour nous, une mesure importante du succès de l'atelier est qu'un grand nombre de participantes ne s'objectaient plus à envoyer leur enfant dans une garderie où il y aurait un enfant porteur du VIH. Après l'atelier, seulement 6 p. 100 hésitaient à avoir leur enfant dans le même groupe qu'un enfant séropositif — soit de 19 p. 100 de moins qu'avant l'atelier.

Une autre très importante mesure de succès pour nous est le fait que les éducatrices ont compris qu'elles ne connaitraient probablement pas tous les faits interreliés si elles s'occupent d'un enfant porteur du VIH et qu'elles peuvent se protéger, ainsi que les enfants, en appliquant les précautions universelles et en respectant l'hygiène de base.

Il importe de souligner que les gens ont choisi de leur propre gré de participer à l'atelier. Comme l'indiquent les réponses au questionnaire, celles qui étaient déjà disposées à s'occuper d'enfants séropositifs se sont inscrites. Il semble probable qu'elles ont accepté le fait que le phénomène du VIH dans les garderies constitue une réalité avec laquelle elles devront composer et qu'elles ont pris part à l'atelier pour apprendre la meilleure façon de s'y prendre. Ces personnes à l'esprit ouvert ont fait tout leur possible pour comprendre tous les faits et leurs propres sentiments malgré leur complexité ainsi que pour cultiver et développer une attitude positive à l'égard des enfants et des membres du personnel infectés par le VIH. Nous les remercions pour leur courage et leur bonne volonté et espérons qu'elles se sentiront suffisamment à l'aise avec ce qu'elles ont appris pour l'enseigner à d'autres.

Ce projet de deux ans constitue un très bon démarrage, mais il reste un grand défi à relever. En continuant de partager nos connaissances, nous pouvons contribuer à faire en sorte que les enfants porteurs du VIH gardent de bons souvenirs de leurs expériences en garderie.

Barbara Kaiser et Judy Sklar Rasminsky sont les rédactrices de ***VIH/sida et garde à l'enfance****, un projet de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance financé par Santé Canada dans le cadre de la Stratégie nationale sur le SIDA.*

ÉCHOS DE LA RECHERCHE

Lier les partenaires

par Sharon Hope Irwin

Grâce au soutien de l'Unité de la santé mentale des enfants et des jeunes de Santé Canada, Trait d'union réalise *Lier les partenaires*, un projet axé sur la recherche, les ressources et la promotion concernant les questions de santé mentale chez les enfants en milieu de garde. Le projet permettra d'appliquer aux questions touchant les enfants ayant des troubles de comportement, les stratégies et les techniques utilisées avec succès par Trait d'union pour promouvoir l'intégration en milieu de garde des enfants ayant des besoins spéciaux.

Dans le cadre de ce projet, on veillera entre autres à :

- élargir le dynamique réseau de Trait d'union formé de praticiennes en garde à l'enfance dont l'expérience en intégration des enfants handicapés ouvrira la voie à celle des enfants ayant des troubles de comportement;
- organiser des tables rondes pour collecter de l'information (axée sur les troubles de comportement) dans les villes canadiennes pour connaître les soutiens novateurs disponibles aux services de garde offerts en garderie, par exemple, les approches basées sur la consultation, les programmes de soutien des pairs et le renforcement des aptitudes sociales;
- trouver des pratiques novatrices par le biais d'articles de Trait d'union placés dans des publications nationales et provinciales de la garde à l'enfance et le bulletin de Trait d'union, les connexions et le site Web ainsi que par des personnes pouvant offrir de l'information clé et d'autres organisations;
- encourager les partenariats dans la garde à l'enfance et dans les milieux connexes pour partager et développer les initiatives réussies;
- cerner les questions délicates reliées à l'intégration réussie en garderie des enfants ayant des troubles de comportement.

Toutes ces activités préparent le *Séminaire de réflexion sur les enfants qui ont un comportement difficile* organisé par Trait d'union qui se tiendra à l'automne 1996. Cinquante intervenantes de garde de la ligne de front, ayant des compétences en matière de troubles de comportement, se réuniront avec 50 personnes fournissant des services sur le comportement ou de consultation aux garderies afin d'élaborer de nouvelles stratégies d'intégration et des techniques qui réussissent avec ces enfants. Des subventions de déplacement seront disponibles.

Le Séminaire de réflexion de Trait d'union abordera les questions suivantes :

- Comment intégrer l'enfant particulièrement agressif ou perturbateur?
- Quelles méthodes ont fonctionné pour d'autres?
- Comment réussir avec des ressources réduites?

Voilà de grands problèmes de l'intégration. Le *Séminaire de réflexion* de Trait d'union fournira une formation ainsi que l'occasion de partager nos trouvailles avec le domaine de la garde à l'enfance partout au Canada. Il s'agira d'une rencontre de formation professionnelle basée sur la pratique, la politique et la recherche. Nous recherchons des leaders.

Lier les partenaires produira aussi des résultats concrets comme la publication de comptes rendus des tables rondes, du *Séminaire de réflexion* de Trait d'union, d'études

de cas, de bibliographies choisies et d'un répertoire de personnes-ressources sur le comportement difficile.

Toujours conscient du risque d'affubler une étiquette, *Lier les partenaires* est ouvert au plus grand éventail possible de comportements difficiles : en passant par l'enfant le plus perturbateur à l'enfant extrêmement gêné et les comportements pouvant s'avérer chroniques par rapport à ceux de nature temporaire.

Trait d'union est habitué à traiter de la question des troubles de comportement parce qu'elle fait partie de la complexité de la pleine intégration de tous les enfants. Que ce soit le comportement difficile, les besoins sanitaires spéciaux, l'intervention précoce ou les facteurs liés à la transition des soins parentaux aux soins en services de garde ou des services de garde à l'école, l'engagement premier de Trait d'union demeure axé sur la qualité, le prix raisonnable et l'accessibilité de services à la petite enfance pour tous les enfants.

Trait d'union demeure essentiellement un réseau national, le noyau de la recherche et des ressources axées sur les besoins spéciaux au Canada. Créé en 1990, Trait d'union s'est attaqué à une vaste gamme de questions de nature générale, par exemple, l'intégration ainsi qu'à des questions précises comme les besoins sanitaires spéciaux et les enfants au comportement difficile. Cependant, son engagement de base demeure le même : rechercher et partager des modèles d'intégration réussie et, ce faisant, travailler avec et encourager les défenseurs des parents, les innovateurs de la ligne de front et les partisans de l'intégration où qu'ils soient.

Sharon Hope Irwin est directrice de Trait d'union. Pour plus de renseignements sur Trait d'union (y compris sur le bulletin) : 1-800-840-LINK ou (902) 562-1662; téléc. : (902) 539-9117; cour. élec. : speclink@atcon.com; et site Web : http://www.cbnet.ns.ca/~specialink

Réseau pancanadien

NATIONAL — Le travail va bon train pour le Programme d'aide préscolaire aux autochtones, une activité d'intervention précoce destinée aux enfants autochtones et à leur famille vivant dans les centres urbains ou de grandes communautés du Nord. De nombreux projets qui reçoivent des fonds de fonctionnement à l'heure actuelle comptent ouvrir leurs portes aux enfants en septembre. Tous les projets ayant atteint leur phase opérationnelle engagent actuellement du personnel, recrutent des bénévoles en plus de préparer les installations et le programme scolaire. La ville de Winnipeg a été choisie pour abriter le 2e atelier national de formation qui se tiendra à l'hiver 1997.

COLOMBIE-BRITANNIQUE — Le Early Childhood Educators of British Columbia (ECEBC) a tenu sa 26e conférence annuelle du 9 au 11 mai à l'Université de la Colombie-Britannique à Vancouver sous le thème «Together: Early Childhood, A Journey of Discovery» avec la participation de 1 400 délégués. Lilian Katz et Joyce Preston ont été les conférencières principales de l'événement où l'on a offert plus de 90 ateliers.

Selkirk College lance un programme en ressources humaines menant à un diplôme au campus Castlegar. Le diplôme fournira à l'échelle locale tous les préalables pour accéder aux programmes de troisième année en soins aux enfants et à la jeunesse ou en travail social.

La B.C. Association of Child Care Services (BCACCS), une organisation provinciale axée sur les employeurs et les services de la garde à l'enfance, a tenu sa première assemblée générale annuelle en mai et élu un conseil d'administration. Les services de garde à l'enfance de la C.-B. sont fournis par un grand nombre d'organisations et de particuliers ayant peu ou aucun lien formel entre eux. La BCACCS est destinée à devenir une force unificatrice dans la communauté de la garde à l'enfance partout dans la province.

ALBERTA — Stockwell Day a été récemment nommé ministre de la Famille et des Services sociaux.

SASKATCHEWAN — Les communautés de la Saskatchewan ont célébré la Semaine de la garde à l'enfance (12-18 mai) en organisant des activités spéciales comme une journée au parc, des soirées professionnelles et des repas de hot-dog sur barbecue.

MANITOBA — Bonnie Mitchelson, ministre des Services à la famille, a écrit aux intervenantes en services de garde du Manitoba pour leur annoncer que Marcel Laurendeau, député de St-Norbert, entreprendra une mission d'information sur les moyens d'adapter le système de garde d'enfants aux nouvelles réalités. Il analysera les structures législatives et réglementaires en plus de visiter les garderies de Winnipeg, des milieux ruraux et du nord du Manitoba pour écouter les opinions des personnes du domaine sur la façon de collaborer à l'amélioration du système. Le gouvernement tiendra par la suite un atelier basé sur les résultats de cette mission.

Les garderies du nord du Manitoba et de l'Ontario ont collecté 30 096 $ pendant la campagne «Galipette pour la dystrophie musculaire» tenue en mai. Les enfants ont sautillé au son de la musique pour obtenir des promesses de dons et en ont appris sur les muscles en utilisant différents matériels de l'Association de la dystrophie musculaire du Canada (1-800-565-1601).

La Family Day Care Association of Manitoba planifie la Journée nationale de l'enfant. On a demandé à l'organisation et à des membres de représenter la garde au milieu familial dans le processus de révision des règlements provinciaux.

ONTARIO — La Independent Child Caregivers' Association (ICCA) et la Ottawa Valley Preschools Association Inc. (OVCP) ont tenu leur première conférence conjointe le 13 avril à l'école secondaire Sir Robert Borden à Ottawa sur le thème «A Love of Reading: A Life of Learning». Sid Cratzbarg, orateur, éducateur et consultant de renommée internationale, a été le conférencier principal de la conférence qui a attiré six cent participants et participantes.

Le Programme de garde d'enfants à court terme (Ottawa) a reçu un financement de deux ans de Visions de la garde d'enfants pour mener une recherche sur l'impact des services de garde d'urgence sur le milieu du travail ainsi qu'une évaluation du modèle du National Capital Region Emergency Child Care Consortium. Le NCR Emergency Child Consortium, créé en août 1995, comprend le Conseil d'éducation de Carleton, Ernst & Young, Nortel, l'Hôpital Civic d'Ottawa, le Syndicat des postiers du Canada, l'Association du Barreau du comté de Carleton et Mitel Corporation. Les résultats s'ajouteront à la base de connaissances sur le travail et la famille, particulièrement dans les domaines des avantages sociaux et des efforts de collaboration de la main-d'oeuvre et de la direction. Work and Family Partnerships, le groupe consultatif des Services à l'enfance Andrew Fleck, coordonnera le projet de recherche. Alvi Social Research dirigera la conception et l'analyse générales de la recherche.

QUÉBEC — Après consultation, le gouvernement du Québec a décidé de rétablir l'accès à l'aide financière pour les parents dont les enfants s'inscrivent dans un service de garde en milieu scolaire, tant pour les classes de niveau préscolaire que de niveau primaire. De plus, le gouvernement maintiendra le paiement d'une pleine journée de garde par journée pédagogique.

Les réductions de subvention annoncées en mai 1996 ont été révisées afin d'en minimiser l'impact auprès des parents dont les revenus sont les plus faibles. Ces modifications sont entrées en vigueur le 22 juillet 1996.

NOUVEAU-BRUNSWICK — Parent Cooperative Preschools International (PCPI) a décerné la bourse 1996 Katharine Whiteside Taylor à Kimberly Fraser, une étudiante en techniques d'éducation en services de garde au collège communautaire du Nouveau-Brunswick. Le prix de 500 $ a été institué en l'honneur de Katharine Whiteside Taylor, Ph. D., membre fondateur du PCPI Réseau pancanadien.

Calendrier

OCTOBRE

3 - 6

Calgary, Alberta

La conférence annuelle de Services à la famille Canada se tiendra sur le thème «Exploration '96 : défricher de nouveaux sentiers».

Info. : Services à la famille Canada, 220, av. Laurier ouest, bureau 600, Ottawa (Ontario) K1P 5Z9 (613) 230-9960; téléc. : (613) 230-5884.

4 - 7

Sydney, Nouvelle-Écosse

Trait d'union, le Réseau national d'intégration en services de garde, organise un Séminaire de réflexion sur les enfants qui ont un comportement difficile au Collège de la Garde côtière canadienne. On invite la participation d'équipes d'intervenantes expérimentées en services de garde ainsi que des consultantes (ou des enseignantes ressources ou directrices) qui, ensemble, ont réussi à solutionner des problèmes de comportement. Des subventions sont disponibles pour les personnes qui doivent voyager par avion. Les frais de logement et de restauration coûtent environ 45 $ par jour. L'inscription est fixée à 95 $.

Info. : Sharon Hope Irwin, directrice, Trait d'union; 1-800-840-LINK ou (902) 562-1662; téléc. : (902) 539-9117; cour. élec. : speclink@atcon.com; site Web : http://www.cbnet.ns.ca/~specialink

7 - 13

Ottawa, Ontario

Services à la famille Canada parraine la Semaine nationale de la famille pour la treizième fois. Le thème pour cette année est «Redécouvrir les forces de la famille».

Info. : Services à la famille Canada, 220, av. Laurier ouest, bureau 600, Ottawa (Ontario) K1P 5Z9 (613) 230-9960.

8 - 11

Winnipeg, Manitoba

La 10e conférence de la National Child and Youth Care Workers se tiendra au Holiday Inn Crowne Plaza. Les ateliers offerts en anglais traiteront, entre autres, des sujets suivants : le mythe de la pression exercée par les pairs; la prise de décision personnelle concernant l'éthique; le leadership et la supervision; l'acquisition de compétences en résolution de conflit; le renforcement de la participation familiale; le counseling sur place; rebâtir la confiance chez les enfants traumatisés; les garde-robes, c'est pour les vêtements, et, du contrôle à la connexion.

Info. : Committed to the Challenge, 442 Scotia Street, Winnipeg, Manitoba R2V 1X4 (204) 338-7971; téléc. : (204) 334-1496.

16 - 18

Mississauga, Ontario

Le thème de la 7e conférence annuelle de la School-Age Child Care Association of Ontario aura lieu à Mississauga sur le thème «Changing Perspectives».

BEST COPY AVAILABLE

Info : School Age Conference 1996, c/o Lesley Bolton, RR #10, Brampton, ON L6V 3N2 (905) 457-4220

17 - 20

Ottawa, Ontario

La conférence annuelle de l'Association canadienne des programmes de ressources pour la famille portera sur le thème «Main dans la main : Bâtir une communauté dans le partenariat»

Info : Association canadienne des programmes de ressources pour la famille, 120, av Holland, bureau 205, Ottawa (Ontario) K1Y 0X6. (613) 728-3307; téléc. : (613) 729-5421

19 - 26

Ontario

La Association of Early Childhood Educators of Ontario (AECEO) organise une semaine de célébrations pour marquer la «Semaine de l'enfant». Pour la 17ᵉ année, l'AECEO réserve la 3ᵉ semaine d'octobre pour réfléchir sur les droits et les besoins des enfants. Vingt-six filiales de partout dans la province planifieront et organiseront des journées de perfectionnement professionnel, des campagnes de jouets et de livres, des foires amusantes pour les enfants, des concerts, des expositions dans les centres commerciaux, des journées portes ouvertes et des cérémonies de remise de prix pour reconnaître une contribution exceptionnelle au domaine. Pour lancer la semaine, l'AECEO honorera quelqu'un le 18 octobre pour sa contribution exceptionnelle au développement des jeunes enfants en présentant le «Children's Service Award».

Info : Eduarda Sousa ou Chanel Grenaway, AECEO, 40 Orchardview Blvd. Suite 211, Toronto, Ontario M4R 1B9. (416) 487-3157, poste 23 ou 1-800-463-3391; téléc. : (416) 487-3758.

23 - 25

Orillia, Ontario

La conférence de l'Association ontarienne de garde d'enfants à domicile se tiendra sur le thème «From Our House to Yours — Working Together Naturally». Jack C. Shell, conférencier principal, ouvrira la séance du jeudi matin.

Info : HCCAO Conference Registration, c/o Raggedy Ann Day Care, 89 Edgehill Drive, Barrie, Ontario L4N 5W1. (705) 327-5566; téléc. : (705) 726-6236.

23 - 7 nov.

Suède et Danemark

La Sweden/Denmark ECE European Perspectives Study Tour est parrainée par le Centre for Community and Economic Renewal de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario et sera dirigée par Martha Friendly et Julie Mathien. La tournée comprend la visite d'une grande variété de garderies; des réunions avec des fonctionnaires, d'autres experts, des associations et des syndicats de la CÉE; des séminaires offerts avant la tournée; et, un séminaire européen. Les participants et participantes reçoivent un certificat de perfectionnement professionnel. Le coût de la tournée se situe à environ 3 000 $ à partir de Toronto.

Info : Martha Friendly, (416) 978-6895.

24 - 26

Whitehorse, Yukon

La Yukon Child Care Association (YCCA) ainsi que 12 autres agences et organismes tiennent une conférence biennale qui mettra l'accent sur les enfants et l'apprentissage. On y traitera aussi de l'évolution du rôle de l'intervenante en services de garde.

Info : YCCA, Box 5439, Whitehorse, Yukon, Y1A 5H4. (403) 668-3809; téléc. : (403) 668-7199.

25 - 26

Calgary, Alberta

La School-Age Care Conference se tiendra cette année sur le thème «Bridges to the Future with Pride and Professionalism».

Info : Caryl Broen, Chairperson, Programming and Promotions, School-Age Care Conference Committee, c/o 19 Rosevale Dr. N.W., Calgary, Alberta T2K 1N6. (403) 282-7466 (bureau); (403) 295-8714 (dom.)

NOVEMBRE

1 - 2

Regina, Saskatchewan

La Saskatchewan Child Care Association (SCCA) accueillera la conférence provinciale annuelle appelée «Catch the Dream». Gordon Colledge sera le conférencier principal.

Info : SCCA, 628-10th Street East, Saskatoon, Saskatchewan S7H 0G9. (306) 664-4408; téléc. : (306) 664-7122.

15 - 16

Vancouver, Colombie-Britannique

La School Age Child Care Association of B.C. (SACCA B.C.) présente «The School Age Connection: Journey to Professionalism» au Hotel Georgia.

Info : SACCA B.C., Suite 201, 1675 West 4th Avenue, Vancouver, B.C. V6J 1L8. (604) 739-0770.

24 - 27

Ottawa, Ontario

«Les enfants du Canada : l'avenir du Canada» - thème d'une conférence nationale qui se tiendra au Château Laurier et co-parrainée par la Ligue pour le bien-être de l'enfance du Canada et l'Association des sociétés d'aide à l'enfance de l'Ontario en partenariat avec la Fédération des enseignants et enseignantes du Canada, la Société d'aide à l'enfance d'Ottawa-Carleton et Jeunesse j'écoute.

Info. : (Toronto) (416) 366-8115; téléc. : (416) 366-8317; (Ottawa) (613) 235-4412; téléc. : (613) 788-5075; cour. élec. : cwlc@magi.com

Ressources

Choosing Child Care, brochure en accordéon publiée par Information Daycare et le Vancouver Child Care Support Program à l'intention des parents et dans les sept langues suivantes : chinois, anglais, hindi, panjabi, espagnol, tagal et vietnamien.

Pour recevoir la trousse des sept traductions, envoyez une enveloppe adressée (9" x 12") et affranchie (1,45 $) à Pam Best, Westcoast Child Care Resource Centre, 201-1675 West 4th Avenue, Vancouver, British Columbia V6J 1L8. (604) 739-3099; téléc. : (604) 739-3289.

Developmentally Appropriate Practice: Curriculum and Development in Early Education, rédigé par Carol Gestwicki comme guide pour les éducatrices, les intervenantes en services de garde, le personnel dirigeant et les parents. Il traite de la théorie et de la pratique dans une argumentation claire sur ce qui est approprié ou non au développement des enfants, de la naissance à huit ans. Chacun des 17 chapitres se termine par un synopsis sous les vedettes suivantes : «Summary, Think About It, Questions to Review Objectives, References and Suggestions for Reading».

Delmar Publishers Inc. (1995); ISBN 0-8273-6240-4.

La sécurité des familles en période d'insécurité - Forum national sur la sécurité des familles (1996) : Volume II (Perspectives) et Volume III (Créer une collaboration dans un esprit de responsabilité), publié dans les deux langues officielles par le Conseil canadien de développement social. Les documents du Volume II ont été commandés par le Forum national sur la sécurité des familles pour souligner les défis auxquels sont confrontées les familles canadiennes d'aujourd'hui et recommander de nouvelles façons d'y faire face. Ils donnent des exemples de ce que peuvent faire les gouvernements, les communautés, les familles, les employeurs et autres pour améliorer la sécurité familiale à la lumière des nouvelles réalités socio-économiques. Le Volume III est un énoncé final du Groupe des directeurs du Forum national qui préconise la réorientation des politiques gouvernementales afin de traiter de la crise de l'insécurité familiale.

Pour commander en français ou en anglais au prix de 5 $ (y compris frais de port et de manutention), communiquez avec le Conseil canadien de développement social, Publications, 441, rue MacLaren, 4ᵉ étage, Ottawa (Ontario) K2P 2H3. (613) 236-8977; téléc. : (613) 236-2750. ISBN 0-88810-430-8.

Profil de la pauvreté, 1994, un rapport du Conseil national du bien-être social (1996), le plus récent d'une série de rapports annuels produits par le Conseil national du bien-être social et basés sur des données factuelles collectées par Statistique Canada. Il comprend de nombreuses statistiques pour 1994 et les tendances de la pauvreté depuis 1980. Cette édition comprend des tableaux plus récents qui donnent un meilleur profil de la distribution du revenu au Canada, à partir des personnes vivant bien en-deçà du seuil de la pauvreté à celles qui sont nettement plus nanties. D'autres nouveaux tableaux mettent l'accent sur les personnes de moins de 65 ans et soulignent l'importance relative du revenu, de l'assurance-chômage et de l'aide sociale comme principales sources de revenu pour les pauvres. On a ajouté une deuxième annexe qui comprend des statistiques régionales détaillées sur la pauvreté dans les provinces Atlantique, le Québec, l'Ontario et l'Ouest.

Pour obtenir gratuitement un exemplaire communiquez avec le Conseil national du bien-être social, 1010, rue Somerset ouest, 2ᵉ étage, Ottawa (Ontario) K1A 0J9. (613) 957-2961; téléc. : (613) 957-0680; ISBN 0-662-24343-9.

The Great Child Care Debate: The Long-Term Effects of Non-Parental Child Care, Occasional Paper No. 7 (1996), rédigé par Gillian Doherty et publié par la Childcare Resource and Research Unit, Centre for Urban and Community Studies, University of Toronto.

Pour commander au prix de 10 $ (y compris frais de port et de manutention), communiquez avec Childcare Resource and Research Unit, Centre for Urban and Community Studies, University of Toronto, 455 Spadina Avenue, Room 305, Toronto, Ontario M5S 2G8. (416) 978-6895; téléc. : (416) 971-2139; cour. élec. : CRRU@epas.utoronto.ca; ISBN 1-896051-14-6.

The Hundred Languages of Children, The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education, révisé par Carolyn Edwards, Lella Gandini et George Forman. Il rassemble les réflexions d'éducatrices italiennes qui ont créé et développé le programme pour la petite enfance de Reggio Emilia de même que de personnes de l'Amérique du Nord qui ont observé et analysé le programme. Le livre fournit une introduction complète à l'approche en plus de décrire les applications faites dans les écoles primaires, les milieux préscolaires et les services de garde aux États-Unis.

Ablex Publishing Corporation (1993); ISBN 089391-933-0 (livre de poche).

The Primary Needs of Children: A Blueprint for Effective Health Promotion at the Community Level (avril 1996) par Paul D. Steinhauer, M.D.. Nouveau document de travail publié pour le groupe de travail de promotion/prévention de la Sparrow Lake Alliance.

Pour commander un exemplaire gratuit (quantité limitée), communiquez avec le Caledon Institute of Social Policy, 1600 Scott Street, Suite 620, Ottawa, Ontario K1Y 4N7. (613) 729-3340; téléc. : (613) 729-3896; ISBN 1-895796-53-9.

Ties That Stress, The New Family Imbalance, rédigé par David Elkind, auteur de *The Hurried Child: Growing Up Too Fast Too Soon*. Le livre est destiné au grand public et cherche à répondre à la question suivante : «Que devons-nous faire au moment où les structures familiales traditionnelles semblent s'écrouler?» L'auteur décrit une tendance familiale émergente - la famille indispensable - qui place les besoins des enfants et des jeunes sur un pied d'égalité avec celles de leurs parents et d'autres adultes.

Harvard University Press (1994); ISBN 0-674-89150-3 (livre de poche).

BEST COPY AVAILABLE

Interaction

PUBLICATION OF THE CANADIAN CHILD CARE FEDERATION

Special Needs Inclusion

Wholistic Conflict Resolution

Mothers' Well-Being

Supply Teacher View

TEN YEARS OF INTERACTION

PS 025007

BEST COPY AVAILABLE

Discovering Canada Classroom Carpet

From Newfoundland to British Columbia our comfy colourful carpet provides coast to coast learning! The big, bold design and vibrant colours create a dazzling effect in your classroom and make it an inviting playspace for kids. The carpet features all provinces, territories and names, so it's ideal for introducing Canadian geography. Made of soil resistant nylon, our carpet features a full 10-year-wear guarantee and meets a Class I fire-resistant standard. Available in 8'5" x 11'8" (shown) or 5'10" x 8'5" (not shown).

CFK 101	8'5" x 11'8"	**579.95**
CFK 102	5'10" X 8'5"	**369.95**

To catch all the vibrant colours of this fabulous carpet see page 25 in our 1996-1997 catalogue.

No other company gives you more:

1. Widest selection of New, Innovative learning materials.
2. Friendliest, most helpful people.
3. Complete, unconditional guarantee.
4. Prices that cannot be beat.

WINTERGREEN

14 Connie Crescent, #10, Concord, ON L4K 2W8

PHONE FREE 1-800-268-1268 TORONTO 905-669-2815 FAX FREE 1-800-567-8054 TORONTO 905-669-2481

RESOURCE SHEET

Canadian Child Care Federation

Winter 1997 #38

Communicating with a Child who has Special Needs

In describing children with special needs, be sure to put the child before the disability (for example, a "child with a learning disability," instead of a "learning-disabled child").

Child with Intellectual Challenges

- Address the child using simple, but not childish, words.
- State your request clearly and precisely.
- Stay calm and be ready to rephrase your request several ways.
- Use concrete examples frequently.
- To confirm the child has understood your message, discreetly request him to repeat it.

Child with Visual Challenges

- Speak and act in your usual way. Avoid using terms that imply sight, such as "Watch, I'll show you how to do it."
- Avoid using references to "here" and "there." These words are not useful references for the child who cannot see.
- Respond verbally to questions. Head movements and hand gestures will not be noticed. Make your words precise and, before you use a figurative phrase, ensure that the child will understand its meaning in that context.
- Never increase the volume of your voice (unless you know from medical records that this will help with an auditory concern). Avoid long pauses in your speech.
- Provide the child with an orderly routine. Avoid doing things for the child, even if it takes him longer than the other children.
- Always let the child know where you are: tell him where you are in relation to him and let him know when you are leaving.

Child with Auditory Challenges

- Speak clearly using your normal speed and tone, articulating carefully but without exaggeration.
- Make sure you have the child's attention before you speak. Use all manner of gestures, facial expressions, actions and pictures to help the child understand language and gradually acquire it.
- Check frequently to make sure the child has understood. If he has not, rephrase your message, rather than merely repeating it verbatim.
- Hearing loss can cause delays in language development and difficulties with speech. You may have trouble understanding the child if he has been deaf since birth. Don't hesitate to ask him to repeat himself. Your interest and encouragement will be motivators for future success.
- Rather than speaking for him, give him many opportunities to express himself.
- To avoid prejudice, openly discuss his auditory challenge with his playmates and help them learn about his hearing aid.
- Make sure the other children speak to him calmly, clearly and one at a time.

Child with Physical Challenges

- Encourage the child to express his own ideas and feelings and learn appropriate behaviour for the centre.
- Speak with the child about his physical challenge. Encourage him to explain to the other children how he deals with his disability and what his plans are for the future.
- As much as you can, let him take care of himself.
- Allow him input into decisions that affect him, whenever possible.
- Discuss physical challenges in general with all the children. This way the child will not feel alone.
- Encourage the child to come up with his own adaptations to help him make best use of the materials and resources at the centre.
- Help him concentrate his efforts on realistic, do-able outcomes and channel his energies to focus best on activities he has chosen as goals and priorities.

This article is an adaptation of "Quelques conseils," which appeared in ***Petit à Petit*** *(July-August 1996) published by the Office des services de garde à l'enfance. The original document was entitled "Ses Aptitudes, mes attitudes" and was published by the Association des services de garde en milieu scolaire du Québec. For information on purchasing or reprinting this material, please contact the Information Officer, Canadian Child Care Federation, 120 Holland Avenue, Suite 306, Ottawa, Ontario, K1Y 0X6. Tel: 1-800-858-1412 or (613) 729-5289; Fax: (613) 729-3159. Photo: Elizabeth Krish-Norton*

FEUILLE-RESSOURCES

Fédération canadienne des services de garde à l'enfance

Hiver 1997 #38

Communiquer avec un enfant ayant des besoins spéciaux

Déficience intellectuelle

- Adressez-vous à l'enfant dans un langage simple mais non enfantin.
- Formulez vos consignes clairement et d'une façon précise.
- Soyez calme et prête à répéter vos instructions au besoin dans des termes différents.
- Illustrez souvent vos propos d'exemples concrets.
- Pour vous assurer que l'enfant a bien compris, demandez-lui discrètement de répéter ce qu'il a retenu de vos propos.

Déficience visuelle

- Parlez et conduisez-vous naturellement. N'évitez pas les termes relatifs à la vue tel que «regarde comme il faut, je vais te montrer». L'enfant comprend qu'ils signifient «prends connaissance de».
- Évitez l'emploi de certains mots tels que «je prends ceci et je le place là». Les mots «ceci» et «là» ne signifient rien pour celui qui ne voit pas.
- Répondez verbalement aux questions posées. Les signes de tête et les gestes de la main ne sont pas nécessairement perçus par l'enfant. Utilisez un vocabulaire très précis et évitez l'emploi de mots ayant un sens figuré si l'enfant ne comprend pas la signification au sens propre.
- N'élevez pas le ton de votre voix, l'enfant n'est pas déficient auditif (à moins que cela ne soit précisé dans son dossier médical). Évitez les longs moments de silence.
- Habituez l'enfant fonctionnellement voyant à être ordonné. Pour y parvenir, il faut éviter de faire à sa place ce qu'il peut faire tout seul, même si parfois il prend plus de temps que ses camarades.
- Faites connaître à l'enfant votre position : indiquez-lui où vous vous situez par rapport à lui, et quand vous partez, soyez certaine qu'il en a conscience.

Déficience auditive

- Parlez clairement et normalement, c'est-à-dire avec un débit ni trop rapide ni trop lent, en articulant soigneusement mais sans exagération.
- Attirez toujours l'attention de votre enfant avant de parler. Associez à la parole des gestes, des expressions du visage, des actions, des objets ou des images facilitent la compréhension et l'acquisition graduelle du langage par l'enfant.
- Vérifiez souvent si l'enfant a compris. S'il n'a pas compris reformulez votre message autrement plutôt que de le répéter tel quel.
- Les pertes auditives chez l'enfant entraînent souvent un ralentissement ou des problèmes de développement du langage ou des troubles de la parole. Vous aurez peut être de la difficulté à comprendre ce qu'il dit, surtout s'il est sourd de naissance. N'hésitez pas à lui demander de répéter. Vos félicitations et vos encouragements sont nécessaires à sa motivation et à son bien-être affectif.
- Donnez-lui souvent l'occasion de s'exprimer, ne parlez pas pour lui.
- Pour éliminer les préjugés, discutez ouvertement avec ses camarades de sa déficience auditive et permettez-leur de se familiariser avec son appareil auditif.
- Assurez-vous que ses camarades s'adressent à lui calmement, clairement et un seul à la fois.

Déficiences motrices et organiques

- Encouragez l'enfant à exprimer ses propres idées, ses sentiments, à adopter des attitudes appropriées au service de garde.
- Parlez avec l'enfant de son handicap physique. Encouragez-le à faire connaître à ses camarades les déceptions qu'entraînent les limitations imposées par sa déficience et aussi ses projets d'avenir.
- Dans la mesure du possible, laissez l'enfant prendre soin de lui.
- Donnez-lui souvent la possibilité d'avoir son mot à dire dans les décisions qui le concernent.
- Discutez avec tous les enfants du service de garde des différentes déficiences motrices et organiques et des limitations qu'elles entraînent. Ainsi, l'enfant handicapé apprendra qu'il n'est pas le seul à avoir une déficience et certaines difficultés.
- Motivez-le à rechercher lui-même les adaptations qui lui permettront de mieux utiliser le matériel et les ressources du service de garde.
- Aidez-le à concentrer ses efforts sur ce qui est faisable et réalisable, à économiser son énergie pour mieux la canaliser sur des actions qu'il aura choisies comme objectifs à atteindre en priorité.

Cet article a paru dans Petit à petit (juillet-août 1996) publié par l'Office des services de garde à l'enfance sous le titre «Quelques conseils» et tiré du document «Ses aptitudes, mes attitudes» produit par l'Association des services de garde en milieu familial. Pour tout information sur l'achat ou la réimpression de la présente feuille-ressources, prière de communiquer avec l'agente à l'information, Fédération canadienne des services de garde à l'enfance, 120 av. Holland, bureau 306, Ottawa (Ontario) K1Y 0X6. 1-800-858-1412 ou (613) 729-5289; téléc. (613) 729-3159. Photo: Elizabeth Krish-Norton

Interaction

VOLUME 10 NUMBER 4 WINTER 1997

PUBLISHED BY THE
CANADIAN CHILD CARE FEDERATION

Acting Editor — Barbara Coyle
Design — John Atkinson/Fairmont House
Advertising — Gaetane Huot
Translation — Diane Archambault/Min Alerte
Martine Leroux/SMART Communication
Printing — M.O.M. Printing

CANADIAN CHILD CARE FEDERATION

BOARD OF DIRECTORS

President — Karen Charlton
Secretary — Marg Rodrigues
Treasurer — Robyn Gallimore
Director — Sandra Beckman
Director — Daniel Berthiaume
Director — Barbara Bragg
Director — JoAnne Hurst
Director — Trudy Norton

MEMBER COUNCIL

Association of Early Childhood Educators of Newfoundland and Labrador — Corriene Murphy
Association of Early Childhood Educators, Ontario — Robyn Gallimore
Certification Council of Early Childhood Educators of Nova Scotia — Sharon Beals
Early Childhood Coalition Petite Enfance (New Brunswick) — Gayle Keith-Mitton
Early Childhood Development Association of P.E.I. — Ann Hayes-McKenzie
Early Childhood Educators of B.C. — Trudy Norton, Chair
Early Childhood Professional Association of Alberta — Chris McCaffrey
Family Day Care Association of Manitoba — Marie Rosset
Home Child Care Association of Ontario — Elsie Chan
Manitoba Child Care Association — Pat Wege
Saskatchewan Child Care Association — Mary Ann Knoll
Western Canada Family Child Care Association of B.C. — Marg Rodrigues
Yukon Child Care Association — Kristie Kanary
National Representative — Gyda Chud

STAFF

Executive Director — Dianne Bascombe
Director of Information Services — Anne Maxwell
Administrative Coordinator — Danielle Belair
Acting Editor, *Interaction* — Barbara Coyle
Information Officer — Jennifer Murphy-Hupe
Membership Officer — Gaetane Huot
Administrative Assistant — Lyne Flansberry

The overall mission of the Canadian Child Care Federation is to improve the quality of child care services for Canadian families.

THE FEDERATION'S GOALS INCLUDE:

providing information to and facilitating "networking" among a broad range of target groups. Our services and programs are targeted to direct service providers, child care organizations, educational institutions, government policy makers and public opinion leaders.

◆

supporting initiatives that increase the skill, expertise and awareness of the target groups in their respective roles in support of improved quality of child care services. This focus on education is built into many of its initiatives and actions.

◆

increasing its focus on policy and research, influencing the child care policy framework and supporting research to improve the quality of child care services.

◆

CCCF/FCSGE receives funding from Human Resources Development Canada

GST Registration No. – R 106844335

ISSN 0835-5819

CONTENTS

OPINIONS

Behind the Scenes 2
Letters 2
My Quest for Equality 3
by Carol Butler
Book Review — Working with Families 3
by Janice MacAulay
Meet the Affiliates Profile — The Manitoba Child Care Association 4
by Pat Wege
Children's Book Reviews 5
by Elizabeth Thornley

PRACTICE

Looking Through the Window as a Supply Teacher 6
by Barbara McKee
Fostering Positive Parent Relations in School-Age Care 8
by Eva Stelzer Rudick and Diane Nyisztor
Ask Your Health Professional —
Those Runny Nose, Coughing, Sniffling, Sneezing Days of Winter 10
by Deborah Kernested
Wholistic Conflict Resolution 12
by Harriet Field

FOCUS

Including *All* Children 15
by Sharon Hope Irwin
Including a Child with a Developmental Delay: Parents and Staff Work Together 16
by Donna Michal
Special Health Care for Child Care Settings: Minimize the Risks 19
by Trudy Norton
Interventions for Children with Challenging Behaviours and Special Needs 22
by Lynda Orr and Gerald Cavallaro
Play and Relationships: Programming for Inclusion 23
by Anne Carr
Physical Challenges in Child Care: Let the Children Lead 25
by Sister Ginger Patchen

NEWS

How Does Child Care Affect Mothers' Well-Being? 29
by Catherine M. Lee and Michelle Picard-Lessard
Across Canada 30
Calendar 31
Resources 31

Cover photo was taken at the Carleton University Preschool by Nick Haramis.

Interaction is published quarterly for distribution to Canadian Child Care Federation (CCCF) members. All advertising is subject to editorial approval. The CCCF assumes no responsibility for any statement or representation of fact or opinion appearing in any advertisement in ***Interaction***, nor does acceptance of advertising imply endorsement of any product or service by the CCCF. Advertising rates are available on request. Circulation: 9,000. Opinions expressed in this publication are those of the contributor and do not necessarily reflect those of the CCCF. For information on reprinting material from ***Interaction***, contact the Information Officer, Canadian Child Care Federation, Suite 306, 120 Holland Avenue, Ottawa, Ontario K1Y 0X6. Tel (613) 729-5289 or 1-800-858-1412; Fax (613) 729-3159.

BEST COPY AVAILABLE

Behind the Scenes

Welcome to the Winter '97 issue of *Interaction*. The theme for the focus section is "Special Needs Inclusion" and we hope you find the strategies for including children with special needs helpful in your day-to-day work. With such a broad topic, you can imagine the difficulty we had breaking it down into five articles — it might have been easier to write a whole book! A very special thank you to Sharon Hope Irwin of SpeciaLink who chose the topics for the articles, recommended authors for each, and provided an overview introductory piece for the section.

You may have noticed that *Interaction* has lost some weight. Due to budget constraints, it is now a slimmer, trimmer 32 pages English/32 pages French. We are working hard to maintain the same volume of information through even tighter editing.

We always enjoy getting feedback from you. If there's something you'd like to share with your child care colleagues across the country, please take a few minutes to write down your thoughts and send them in. Letters about articles you've read in *Interaction* are always welcome.

This is my last issue as Acting Editor. Susan Hajdu-Vaughn is returning from maternity leave. I've enjoyed the conversations I've had with so many of you and have a great respect for the important work you do.

Watch for Spring '97 when the Focus will be on "Play" — its significance in the early years. ◆

Barbara Coyle, Acting Editor

Letters

On behalf of the Family Day Care Association of Manitoba, I wish to thank you for your focus on family day care in the Summer 1996 edition of *Interaction*.

It is rewarding, as an organization promoting and supporting family day care, to have a quality publication such as *Interaction* focus on family day care issues. The articles were informative and very well written...

— Marie Rosset
Family Day Care Association of Manitoba

I am writing to express my gratitude and to commend you for all of the work you have done developing *Towards Excellence in ECCE Training Programs*. This is a very important document and it will assist in enhancing the quality of child care in Canada.

The national guidelines provide an excellent framework for principle-based curriculum development and revision. The guidelines effectively highlight the public policy contexts in which ECCE training programs are created and delivered...

— Vicki Mulligan
Victoria, British Columbia

IN MEMORIAM

STEEN ESBENSEN

We regret the passing of Steen Esbensen on September 4, 1996. He will be sorely missed by his friends in child care both here in North America and abroad. All those who knew Steen were influenced by his dedication to quality child care, particularly in the area of play space.

Child & Family Canada is Officially Launched!

Barbara Coyle

Jodie Chislett, mother of Robyn (left) and Eric (right) cuts the purple ribbon to officially launch the *Child & Family Canada* web site (http://www.cfc-efc.ca). The launch was held at the Parent Preschool Resource Centre in Ottawa on October 8.

BEST COPY AVAILABLE

My Quest for Equality

by Carol Butler

My name is Carol Butler and I am proud to be a home child care provider. I was thrilled to read the Summer '96 issue of *Interaction* with its focus on family day care from a variety of perspectives.

You could say I am unique. I filed for pay equity in December 1994 and was given a favourable ruling in February 1996. For the first time in the province of Ontario, a home child care provider has been deemed an employee for purposes of pay equity. This means that the agency has a responsibility not only to ensure that I am meeting provincial regulations but also to pay me according to the standards it applies to its other employees with regard to pay equity. Needless to say, the ruling is being appealed. However, this ruling is very significant because it sets a precedent for the home child care provider who, in my view, has traditionally in Ontario been considered an employee of the licensed agency in all areas but payment; in this regard, the home child care provider is considered to be self-employed and thus outside employee status protection.

I don't think I am being unreasonable. We are regulated. We are told to sign an agreement that we have no input into and, if you question it, you may be threatened with termination. In theory, home child providers are self-employed, but in practice, they are employees of the licensed agency, unable to set their own rates.

I believe in quality child care, but I also believe in equality and justice. Right now I am unable to bring the three together when talking about licensed home child care. I've been accused of closing programs, threatening the system and collapsing home child care province-wide. However, as Carol Hoffard, a home child care provider in Waterloo County wrote in a letter to the editor of the *Kitchener Record*, "...if caregivers prove they have been exploited, is it their fault if the politicians decide to close the program rather than pay what they owe?...the service we provide is worth more than $1 per hour net..."

I want fair treatment for home child care providers and that includes a clear status ruling. Home child care is a quality service option that has been very cost-effective, but this cost-effectiveness cannot continue to be carried on the backs of service providers. What I want is the right to have a say in my work conditions, to earn a fair wage and be treated with respect and dignity — all of which, in my opinion, are lacking in our current system.

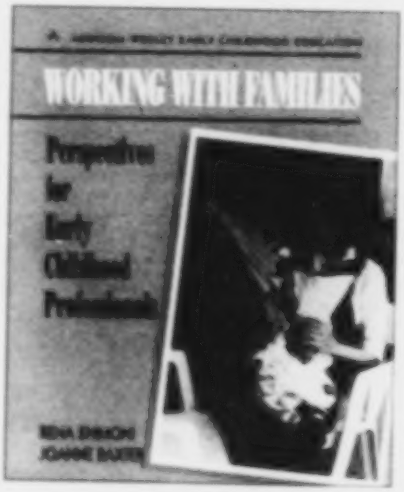
I hope you will think about this issue and take a supportive stand. I encourage other Ontario home child care providers to file for pay equity under the Pay Equity Act and employee status protection under the Labour Act. ◆

Carol Butler is a Home Child Provider in Fergus, Ontario with an early childhood education diploma. For nine of her 11 years in home care, she has worked through agencies. She is actively involved in caregiver rights issues and can be reached at (519) 787-1075.

BOOK REVIEW

Working with Families: Perspectives for Early Childhood Professionals

by Janice MacAulay



Co-authors Rena Shimoni and Joanne Baxter have drawn on their combined backgrounds in social work, psychology and teaching ECE (Mount Royal College, Calgary) to write this new soft-cover text for ECE students. They assert that "the well-being of children and the well-being of families are inextricably connected and that early childhood professionals have an ethical responsibility to support families and promote their involvement in the care and education of their children."

Working with Families is divided into three parts. Part I, "Understanding Families," provides a conceptual framework. In Part II, "Facing Family Challenges," eight specific situations that are stressful to families are discussed. Topics include separation and divorce, single parents, blended families, teenage parents, children with special needs, living in poverty, death in the family and violence and abuse. Students are encouraged to examine their own personal assumptions and biases regarding these issues, so that they will be able to provide respectful, non-judgemental support to all families. Part III, "Working with Families," addresses the issue of the parent-professional relationship and discusses ways that early childhood professionals can promote greater involvement of families in the care and education of their children. Some ideas for evaluating the effectiveness of these partnerships are also included.

The text is broken into short sections under clear headings and scenarios are liberally scattered throughout to supplement the commentary with concrete examples. Through the use of these brief vignettes, the reader is shown a diversity of family customs, values and beliefs. The complexity of family issues is revealed and the need for sensitive assessment and response emphasized. Each chapter concludes with several exercises designed to help students learn more about themselves, about others and about the wide range of community resources available to assist and support families.

Working with Families does not, however, review the principles of family-centred practice. In order to understand these

principles, students could use another new resource, *Working Collaboratively with Parents and Professionals*, which applies the principles of family-centred practice to the case of a family with a toddler in a day care setting.

Working with Families and *Working Collaboratively with Parents and Professionals* are two well-written and complementary resources for ECE students who expect to practise in day care settings. Much of the material would also be appropriate for the education of other professionals who work with children and families, such as staff working in family resource programs, child care providers in home settings and early intervention professionals. ◆

Janice MacAulay works at the Canadian Association of Family Resource Programs. She has recently developed a kit of resources entitled ***Self-Help for Parents of Children with Special Needs: A Tool Kit for Parents and Professionals.***

Working with Families: Perspectives for Early Childhood Professionals *by Rena Shimoni and Joanne Baxter is published by Addison-Wesley Publishers Limited (1996). ISBN 0-201-82906-1. List price: $39.95.*

Working Collaboratively with Parents and Professionals *is part of a self-study professional development package developed as part of the First Steps Project at the University of Victoria. Contact: School of Child and Youth Care, University of Victoria. Phone (604) 721-7979, fax (604) 721-7218.*

MEET THE AFFILIATES

The Manitoba Child Care Association

by Pat Wege

MANITOBA CHILD CARE ASSOCIATION

The Manitoba Child Care Association (MCCA) was incorporated in 1974. Over the years, we have grown into a strong organization advocating for a quality system of child care, providing services for our members and advancing child care as a profession. We represent 1,900 members, making us one of Canada's largest provincial child care organizations. MCCA is entirely membership-funded and employs a staff of five.

Since it was purchased in 1986, MCCA House has been the hub of activity for Manitoba's child care community. Our quarterly newsletter, *Focus*, and our regular bulletin, *Caring for a Living*, keep our members up-to-date on current issues, trends and practices. We have a well-stocked resource centre that gives our members easy access to curriculum kits, books, journals, employment resources and videos on a wide range of topics. Other member benefits include: a complete employee benefit plan; a comprehensive centre/family day care home liability insurance package; and regular networking and professional

NEW CANADIAN TITLES

IN THE ADDISON-WESLEY EARLY CHILDHOOD EDUCATION SERIES

WORKING WITH FAMILIES: Perspectives for Early Childhood Professionals
by Rena Shimoni and Joanne Baxter
Assists in understanding and collaborating with parents. Discusses the issues facing families today, such as divorce, poverty, and single parenting. Also includes a section on parent-staff collaboration.
ISBN 0-201-82906-1

CHILDREN'S PLAY: An Introduction for Care Providers
by Vicki Mulligan
Prepares care providers for the challenge of creating excellent play environments for children — environments that are developmentally, individually, and locally appropriate for the children who use them.
ISBN 0-201-82979-7

ALSO AVAILABLE

SCHOOL-AGE CARE: Theory and Practice
by Steve Musson — ISBN 0-201-60190-7

CHILD CARE POLICY IN CANADA: Putting the Pieces Together
by Martha Friendly — ISBN 0-201-58851-X

TAKE A LOOK: Observation and Portfolio Assessment in Early Childhood
by Sue Martin — ISBN 0-201-58857-9

QUALITY MATTERS: Excellence in Early Childhood Programs
by Gillian Doherty-Derkowski — ISBN 0-201-76614-0

EVERY CHILD IS SPECIAL: Quality Group Care for Infants and Toddlers
by Rena Shimoni, Joanne Baxter, and Judith Kugelmass
ISBN 0-201-58552-9
Also available: Video Supplement
ISBN 0-201-44303-1

To order, or for more information, please contact: **ADDISON-WESLEY PUBLISHERS LTD.** *College Division*
26 Prince Andrew Place, Don Mills, Ontario M3C 2T8 Tel.: (416) 447-5101 • Fax: 1-800-465-0536

development opportunities at our annual conference and through our consulting and training service.

The work of MCCA is facilitated through the active involvement of member volunteers who participate in a variety of ways, including working on our 13 committees. Most of these committees have representation on our 25-member Board of Directors, as do our five rural branches. Our computer committee continues to refine our Child Care Management Information System, the software package that many centres use to manage office systems and generate reports. Our Speakers' Bureau trains volunteers to represent the association and give presentations on a wide variety of topics.

We are currently working with the Department of Family Services and Provincial Child Day Care office to review the *Community Child Day Care Standards Act*. The legislation that regulates licensed centres and family day care homes is now 12 years old and needs some adjustments to reflect changing employment patterns and family needs. Community meetings are being held in rural and urban centres to solicit input from parents, centre boards, and ECEs. The Minister of Family Services has appointed MLA Marcel Laurendeau to head the regulation review process. MCCA representatives have been participating in all community meetings and will also participate when the formal review discussions begin this fall.

MCCA is pleased to be affiliated with the CCCF. We recognize that such partnerships will facilitate better use of limited resources, improve benefits and services to child care practitioners and contribute to a strong child care system for Canada. ◆

Pat Wege is Past President of the Manitoba Child Care Association and its Affiliate Representative to the CCCF Member Council. She is also Director of Machinas Day Nursery in Winnipeg, Manitoba.

Children's Book Reviews

by Elizabeth Thornley

Grace & family

Written by Mary Hoffman
Illustrated by Caroline Binch
Frances Lincoln, 1995

In *Amazing Grace* by Mary Hoffman, Grace discovered that "You can be anything you want." A young, black girl can play Peter Pan in the school play — if she puts her mind to it. In this sequel, *Grace & family*, Grace, now a little more grown up, learns that families aren't always like the ones in the stories she reads. Grace lives with her "Ma," her "Nana" and a cat called "Paw-Paw." But, in her school books Grace sees that all the families have a mother and a father, a boy and a girl, a dog and a cat. However, a surprise invitation from her father in Africa gives Grace a chance to meet her African family and to find out that, as Nana says, "Families are what you make them."

Mary Hoffman has created a very likeable and empathetic character in Grace. We like her and her family, and we care what happens to them. Caroline Binch's animated illustrations are a good complement to the text. She vividly captures Grace's facial expressions and the beautiful colours and patterns of the African clothing.

Children of separated parents who find themselves in blended families will find comfort in *Grace & family*. Unlike Grace, they *will* see their own reality reflected in a story book. Although not every child will have Grace's experience of reuniting with a parent — they will benefit from the book's strong message that, "A family with you in it is your family."

The Snowy Day

Written and Illustrated by
Ezra Jack Keats
Viking, 1962

Winter's here — and that means it's time, once again, to pull out *The Snowy Day* by Ezra Jack Keats. This classic picture book captures perfectly the magic and wonder of the first snowfall. A young boy, Peter, wakes to find the world covered in a blanket of snow. Peter spends a full day in the snow making tracks, snowmen and angels, and climbing snow mountains. Before bed, Peter discovers that the snowball he has saved has melted. Happily, the next day brings more snow and the promise of new adventures.

Both Keats' text and collage illustrations convey the essence of childhood — the simple joy of discovering the world. There is a parallel here between the purity of the snow and the innocence of childhood, but Keats is not one for heavy-handed messages. The feeling, like the falling snow, is soft and quiet.

The effective collage work is a Keats trademark that has influenced many picture book illustrators. Readers will find the same technique in two other enjoyable Keats picture books about Peter: *Peter's Chair* and *Whistle for Willie*. ◆

Elizabeth Thornley is a Librarian in the Children's Department of the Ottawa Public Library.

Looking Through the Window as a Supply Teacher

by Barbara McKee

Put yourself in the shoes of a person who moves from centre to centre working for and with different people from week to week and sometimes even from day to day. That special person is a supply teacher, and each day brings its own special problems, adventures and challenges. Being very aware of developmental levels is important, because time is too short to get to know each individual child's strengths and needs. Knowing what children like to do is not enough. You must also have a sense of what children will try to get away with if they think they have a rookie in their midst.

Joys and frustrations accompany this specialized area of child care, but experience is always a good teacher. I recently spent a wonderful two weeks at a centre while a staff member took a well-deserved holiday. These people were experts in making the job easier for me. When I arrived the first day, the regular staff person was busy putting names on the children's shirts with masking tape. I assumed we were going on a trip, but I soon discovered this naming was being done for my benefit. Each staff member also made a point of coming and introducing themselves to me, and I received a name tag as well. The parents read a note about me on the white board as they came in that morning. I felt wonderful — a welcomed addition to the team! The visual reminder of the children's names helped me to learn them faster, and valuable time was not wasted asking the children or teachers who everyone was. When I addressed the children by their names from the beginning they seemed to feel that, since I already knew their names, I probably already knew the rules too. When I left the centre, I received a special thank you card from the children and staff. I felt really appreciated and I look forward to working at that centre again.

As a supply teacher, you must be quick to learn. When I was supplying at a school-based centre with a group of preschool children, the other teacher needed to step out for a few minutes to lock up the playground at end of day. She explained that they had a

two-way radio system connecting them to the gym and the school-age program. This meant an older sibling could be sent for when parents arrived to pick up a preschooler. Instead of really looking at the radio or asking how it worked, I simply assumed I could figure it out. Sure enough, while I was on my own, a parent arrived and asked me to radio the gym for an older brother. I picked up the radio and realized then that I had no idea how it worked. I started pressing buttons and talking, hoping I would get lucky. The parent looked at me as if to say: "Oh boy, another supply teacher!" Luckily the staff person arrived and rescued me. You can bet I paid attention to what she did so I would know what to do the next time.

These snapshots of my recent experiences brought to mind the many things I've learned doing supply work. Here is a list of **"dos"** both for centre staff and supply staff.

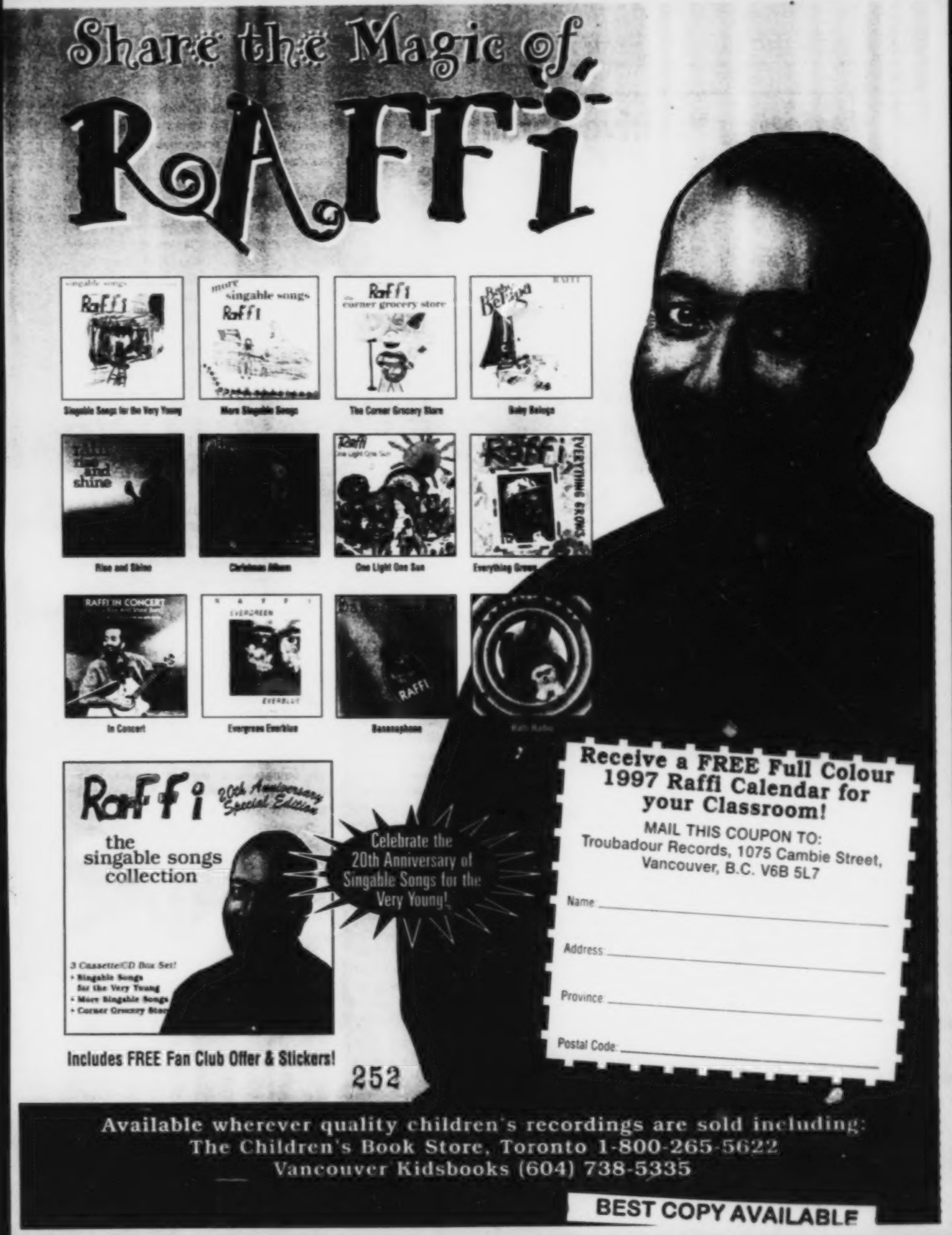
Centre Staff

- Provide children's names and some basic information about them to save time and make everyone's job easier. We often forget what it is like to be new and taking a few extra steps to be helpful means a lot to a new person.
- Introduce yourself and other staff members to the supply staff.
- Introduce parents to supply staff using a special name tag or by writing a note on the parent board.
- Provide your basic policies and procedures manual for supply staff to read.
- Acquaint supply staff with behaviour management practices.
- Allow time to give a quick tour of your centre. Let the supply staff know where to keep personal items, where the washroom and staff room are and where supplies and equipment can be found.
- Be specific about pay rates, how hours are to be recorded and when and how pay cheques will be given.
- Give the supply staff a partner at pick-up time, until they have had a chance to get to know the children and their parents.

Supply Staff

- Bring pertinent personnel documents, including dates of last medical and immunization records.
- Inquire about centre policy. Acquaint yourself with the centre's philosophy.
- Ask specific questions about your role in the classroom and what you will need to prepare or bring.
- Find out what you should know about particular children (allergies, special needs, custody/ pick-up instructions).
- Make sure you always have all the information you need to do your job and, if you are not sure, ask questions.
- Work at maintaining your sense of humour and focus on having fun with the children. They are all special!
- Tuck extra activities for creative, circle and transition times into a surprise bag. You never know when that bag of tricks will come in handy. ◆

Barbara McKee has worked in the child care field for 17 years. She is a Child Care Consultant and Storyteller in Cambridge, Ontario.



Share the Magic of
RAFFi
Singable Songs for the Very Young
More Singable Songs
The Corner Grocery Store
Baby Beluga
Rise and Shine
Christmas Album
One Light One Sun
Everything Grows
In Concert
Evergreen Everblue
Bananaphone
Raffi 20th Anniversary Special Edition
the singable songs collection
3 Cassette/CD Box Set!
• Singable Songs for the Very Young
• More Singable Songs
• Corner Grocery Store
Celebrate the 20th Anniversary of Singable Songs for the Very Young!
Includes FREE Fan Club Offer & Stickers!
Receive a FREE Full Colour 1997 Raffi Calendar for your Classroom!
MAIL THIS COUPON TO:
Troubadour Records, 1075 Cambie Street, Vancouver, B.C. V6B 5L7
Name:
Address:
Province:
Postal Code:
Available wherever quality children's recordings are sold including:
The Children's Book Store, Toronto 1-800-265-5622
Vancouver Kidsbooks (604) 738-5335
BEST COPY AVAILABLE

Fostering Positive Parent Relations in School-Age Care

by Eva Stelzer Rudick and Diane Nyisztor

Like all caregivers, school-age care workers (SACWs) strive to achieve positive relations with parents. This article examines the role of the SACW with respect to parent and family interactions. We examine the SACW's role as a link between the school-age program, the school and the home. Practical tips for communicating with parents and fostering effective relationships are also highlighted.

Caregivers must keep in mind that parents are key players in their children's lives. Morning drop-off can be a hectic and rushed event. At the end of the day, parents are often tired or stressed. While they are excited to see their children, they are also anxious to get home and prepare supper. The establishment of positive relations with families is a task that requires systematic effort.

Dynamics of Interpersonal Relationships with Adults

Effective relationships between parents and the SACW rely on the use of interpersonal skills. In a pluralistic society, families come from many cultures. Effective interpersonal relationships evolve as we coexist and work in harmony with each other (Stelzer Rudick and Nyisztor, 1996).

One technique that encourages positive interpersonal relations is *flexibility*. Flexibility implies a willingness to adapt a situation to meet specific needs. It does not mean that you are "wishy-washy" or that you succumb to all parents' requests. It does mean that you listen carefully and consider all the facts before making a decision.

One example of flexible behaviour can be shown during pick-up time at the end of the day. Perhaps you have a system where parents must sign their children out before leaving with them. Your system requires that parents report to the office where the sign-out sheet is located. Some parents find this annoying because it requires two stops, one at the office and one at the child's designated pick-up space. A flexible SACW listens with a willingness to change. A sign-out system is an important tool to keep track of the location of the children at all times. However, you may be able to divide the list of children up into as many groups as there are animators or workers in your program. Each animator then becomes responsible for a small number of children. The children and adults are given a pre-designated area where they can be found each day for the last half-hour of the program. In a sense, you are creating a homeroom situation. In this way, you have made adaptations that meet the needs of the parents, without compromising safety.

Effective communication is another technique that fosters positive parent relationships. Communication is a way to transmit, receive and interpret messages (Wilson, Hantz and Hanna, 1995). In order to develop a positive relationship, there is a responsibility accorded to the individuals who deliver as well as receive the information.

As the person delivering a message, you should be clear about what you want to communicate. Ensure that your verbal message, tone of voice and body language are in harmony. There are times when our words do not send the intended message. If you over-react, you cannot reverse the message you sent (Stelzer Rudick and Nyisztor, 1996). While you cannot reverse a message, a sincere apology is an effective method of demonstrating your realization that a communication was not handled effectively.

An integral part of communication is listening. "The best message is useless if no one is listening" (Harris, 1995, p.83). Model effective listening by giving your full attention to the individuals who are expressing themselves. Feed back information to clarify that you have heard or understood the message correctly. Ensure that parents are listening when you speak.

One effective communication technique relies on dialogue that is descriptive or supportive as opposed to evaluative or threatening (Devito, 1995). This skill can be developed with practice. Try to provide non-judgemental, descriptive information. When people perceive communication as negative, there is a tendency to respond defensively. A simple description of events creates a healthy atmosphere.

Relating to Parents

When communicating with parents, you should consider the uniqueness and individuality of each family (Stelzer Rudick and Nyisztor, in press). Invest time to cultivate relationships with the families of the children who are in your group. An open exchange of information fosters a strong tie between the home and extended-day program.

As a SACW, you can plan special events that encourage socialization between families and staff. Examples of activities include summer barbecues, fundraising dinners, cross-cultural dinners, or picnic and games days. An extended-day program located within a school can work with the school to plan these events.

Today's neighbourhoods and communities are changing. Families spend much of their day away from home so that there is little time to get to know neighbours. The extended-day program can fill some of that gap by forming a supportive community of its own where parents and their children can participate actively. Encouraging social gatherings of children, parents and staff also provides opportunities to meet other members of the child's family. Knowing the child's family broadens your relationship with the child. These opportunities are the beginning of informal communication experiences with families and parents. A positive relationship with families and regular contact help prevent situations where communication is reserved for problems only.

Spodek, et al. (1991) break down communication techniques with parents into two broad categories. These are referred to as informal and formal communication techniques[1]. Informal techniques occur on an ongoing basis. They are spontaneous and do not revolve around a specified topic or agenda. These interactions represent a very important and regular form of communication between the parent and SACW.

Formal communication techniques are planned. They have a set or pre-determined agenda. They usually involve a specified topic. Formal communication occurs less frequently than does informal communication. These techniques include parent conferences/interviews, newsletters and parent information meetings.

Informal Communication Techniques with Parents

Informal communication happens regularly when a child is picked up at the end of a day or dropped off in the morning before school. These drop-off and pick-up times are important for successful communication. Even though parents and educators are not always in agreement, there needs to be a time when both parties can listen to each other. Your role is to initiate communications and conversations with parents. Initially, you may feel that the relationship is one-sided. Persist in your efforts to communicate. Relationships take time to develop.

Some parents may prefer communicating via a notebook taken back and forth by the child rather than in face-to-face conversations. This allows parents to reflect on your comments prior to discussing events with you. Keep in mind that you will not develop the same type of relationship with each parent.

It is important to remember that there are many different kinds of families, including single-parent, two-parent, blended and extended families. To communicate effectively, we suggest you examine your beliefs about different family structures and avoid passing judgement. Be honest with yourself. This will facilitate positive communication. You may also find that you are more comfortable with one parent than the other. This is okay as long as you show the same respect to both parents. Situations may also become complicated in families where the parents are divorced. In these instances, it is important to speak to the coordinator or director to see how the situation has been handled and to find out which parent is the primary guardian. This information will guide you in your interactions and relationship with each parent.

Use proactive language when talking with parents. For example, begin sentences with "I will..." or "Let's look at alternatives..." This will show that you are a professional who is willing to take action. Such an approach helps build a good rapport with parents that, in turn, becomes the building block of a positive relationship. When you show a willingness to look at more than one solution to any scenario, you demonstrate good faith.

Formal Communication Techniques with Parents

Formal communication techniques are more structured than informal ones. They are planned in advance and are part of scheduled events.

Parent Conferences/Interviews

Parent conferences can be used to inform parents about their children's progress. Parents are interested and eager to know what their children do during the part of the day when they are not present. During these conferences, practitioners can meet their "obligation to respond to parents' requests for information" (Spodek, et al., 1991, p. 153). Conferences and interviews serve as private opportunities for conversation (Hendrick, 1990).

Hold your conferences in conjunction with those being held as part of the regular school program. This facilitates scheduling for parents. Your feedback is invaluable — the SACW provides information about the children in a social environment of their peers.

Some people find it difficult to report in person. You will relax if you make the parents feel comfortable and at ease. Be ethical and kind. Remember, you are talking about someone's child. "Parents identify closely with their children and criticism often implies criticism of the parents as well" (Spodek, 1991, P.155). Present a balanced description that highlights strengths and weaknesses. If, at the end of a discussion, you sense that the parent is left feeling ill-at-ease, offer a follow-up meeting.

The following tips are provided as a guideline for planning a parent conference or interview (adapted from *The Emerging Educator* by Stelzer Rudick and Nyisztor).

- Be prepared; plan in advance.
- Use language that is easy to follow.
- Be specific; give examples.
- Listen when the parent is speaking.
- Rephrase the parent's comments to be sure you have understood.
- Provide examples of things the child has done.
- Provide photos of the child actively engaged in play situations.
- Show a video of the children engaged in activity.

Preparation: There are a variety of things you can do to prepare for an interview session. Keep a sheet of paper and pen handy. Jot down notes when time permits. This provides spontaneous and meaningful information about the child. Use a file folder or other record-keeping device to store these notes. In your file include such items as anecdotal records, photos or samples of the child's art work.

At your parent meeting, consult your notes. Parents appreciate the thought and effort that goes into preparing them. Also, many interesting anecdotes occur during the day and are hard to remember by the time a meeting takes place.

Language and specificity: The use of everyday language makes it easier for parents to identify the points you are trying to raise. Familiar language helps establish a comfort level between you and the parents. Follow a technical term with a concrete example of what you mean.

Rephrasing: We are all concerned with the child's well-being. Rephrase parents' comments to ensure that each of you has the same understanding of the issues that have been raised. Simply state, "Do you mean..." and continue with the paraphrased version of the parents' comments.

Videos: Parents may not have time to sit and speak with you. Periodically record children engaged in regular activities before and after school. Play the video during parent night so that parents can see their child in action.

Newsletters

Newsletters serve many functions. They communicate news about events during the day or week and highlight activities, songs, games and recipes. They can also serve as reminders about changes in the weather and the resulting need to send sunblock, rubber boots or other pertinent items.

Newsletters can serve as an excellent public relations vehicle (Hendrick, 1990). They can be used to inform parents about relevant articles and local advocacy activities. As parents become knowledgeable and aware of specific terminology, you can begin to incorporate such vocabulary in your discussions. Parents can also use the newsletter to inform other parents about community workshops and events that may be of interest.

Parent Information Meetings

Parent information meetings provide a forum for the delivery of current information

related to the well-being and development of children. They also provide a forum for social interaction between parents. Successful sessions are well-planned, informative and relaxing.

You may choose to plan an evening related to the benefits of reading in the lives of children. Give parents access to research articles that support your knowledge. You might want to take this a step further and offer a lending library where parents and children can take home a book for a week or two. To meet the needs of today's diverse families, educators need to "work with parents to provide books and materials that are tailored to their lives and cultures" (Brock and Dodd, p. 16).

A parent meeting can involve guest speakers who address specific topics of interest or concern to a group of parents. Topics such as parenting skills, dealing with behaviour problems, nutrition or sibling rivalry are popular.

Steps to Involve Parents in the School-Age Environment

1. Build in time for parents to participate in special events or special projects.
2. Encourage parents to arrive early enough at drop-off and pick-up times so that children can show them around. This provides parents with an opportunity to meet the friends of their children.
3. On occasion, offer evening workshops on topics of interest and relevance to the ages and stages of development of the children at the centre.
4. Schedule parent meetings to share and receive information.
5. Subscribe to appropriate journals and magazines. Make available relevant and interesting articles through a lending library.
6. Encourage parents to spend one hour per month in the program with their children. This provides parents with a sense of their children's lives during the part of the day when they are not there.
7. Involve parents in the program. Each one has a skill to offer. Keep in mind that not all parents will have the same amount of free time. Some parents are better suited to direct involvement with the children, while others are better suited to indirect involvement. Suggest something that capitalizes on the strengths of each parent.

Let parents know the positive impact they can have on their children's emotional and intellectual well-being. Parents want what is best for their children. An open channel of communication fosters a meaningful and cooperative relationship between the staff member, the parents and the children. ◆

Eva Stelzer Rudick is Coordinator of Early Childhood Education, Vanier College, Montreal. Diane Nyisztor is Special Program Manager of Early Childhood Education, Vanier College, Montreal.

References

Brand, S. (1996). "Making Parent Involvement a Reality: Helping Teachers Develop Partnerships with Parents." *Young Children*, 51(2), p. 76-81.

Brock, D. and Dodd, E. (1994). "A Family Lending Library: Promoting Literacy Development" in *Young Children*, 49(3), p. 6-21.

Devito, J. (1995). *The Interpersonal Communication Book*, 7th edition. New York: Harper Collins College Publishers.

Harris, J. (1995). "Is Anybody Out There Listening?" *Child Care Information Exchange*, p. 82-84.

Hendrick, J. (1990). *Total Learning: Developmental Curriculum of the Young Child*. New York: Merrill Publishing Company.

Spodek, B., Saracho, O.N., and Davis, M.D. (1991). *Foundations of Early Education: Teaching Three-, Four-, and Five-Year-Old Children*. Needham Heights, Massachusetts: Allyn and Bacon.

Stelzer Rudick, E. and Nyisztor, D. (in press). *The Emerging Educator*. Toronto, Ontario: Nelson.

Wilson, G. L., Hantz, A. M., and Hanna, M. S. (1995). *Interpersonal Growth Through Communication*, 4th ed. Madison, Wisconsin: Brown and Benchmark Publishers.

[1] In this article, the term "formal communication techniques" has much the same meaning as the one presented by Spodek, et al. (1991). However, we have expanded the use of the term "informal communication techniques." We refer you to *Foundations of Early Education* for further information.

ASK YOUR HEALTH PROFESSIONAL

Those Runny Nose, Coughing, Sniffling, Sneezing Days of Winter

by Deborah Kernested

Do you feel like you're constantly wiping runny noses and listening to a chorus of coughing? It's not surprising. In the middle of our long, cold Canadian winters we keep windows closed, furnace heat up and often limit time outdoors, especially for younger children. Snuggling up with us are all kinds of germs, including the viruses that cause the common cold.

Those of you working in centres will have experienced the cold "chain reaction." Preventing cold viruses is difficult because they are spread through the air and through contact with saliva and nasal discharge — yet, we are not completely vulnerable. Maintaining adequate nutrition, getting enough sleep and exercising regularly are essential to our body's natural defence mechanism.

Following are ways to reduce the spread of the common cold. I've included page references for *Well Beings* to help you find more information on some of the points.

- Open windows daily. In the winter, you may prefer to do this while you're all outside.
- Breathing fresh air is conducive to good health. There will be days when it is too cold or the wind chill is too high to play outside safely and so letting fresh air into the centre is even more important (p. 449).
- Everyone, including those with colds, should play outside at least once a day when weather permits.

- When out on the playground, keep a pocket-full of tissues and use a separate one for each child. Wash your hands when you come back inside.
- Teach children to cover their mouths and turn away when they cough or sneeze, preferably into a tissue. Model this behaviour yourself. It may be more realistic for the children to cough toward their shoulders or upper arms.
- Adhere strictly to your handwashing procedure for staff and children (pp. 68-72).
- Clean and sanitize mouthing toys every day. Remove them as they are used (pp. 83-84).
- Supervise children during meals/snacks to ensure that they don't share cups, utensils or food.
- Use disposable towels or clearly marked individual towels for washing faces and hands (pp. 65-67).
- Neither a child nor a caregiver with a cold need be excluded from the centre unless he/she is too sick to participate. We spread the cold to others a day or two *before* we feel it coming on; this is the time when we are most infectious. Excluding someone with a cold is like shutting the barn door after the horse gets out. Nasal discharge can change colour, going from clear to green over a few days. This change is common and is *not* a reason for exclusion.
- When there is a cold going around, distribute copies of "Facts About Common Cold" to parents (p. 905).
- During your enrolment interview with parents, talk about colds and their frequency. Reassure parents that a child with a cold should not be excluded unless he/she is too ill to participate. Give parents new to your centre a copy of "Facts About Infections in Child Care Centres" (pp. 921-922).
- To improve and maintain air quality, service your ventilation/air exchange, heating and cooling system(s) yearly.

Anyone whose cough persists for more than a week should see their physician. A cough lasting for several weeks may be a symptom of whooping cough. We acquire immunity to whooping cough (pertussis) either by having the disease or by being immunized. But as we get older, this immunity wanes. As a result, older children and adults can and do get whooping cough, although adults don't get the "whoop" sound.

When we think about asthma, we most often think about the classic wheeze; however, some people with asthma experience nagging coughs. The wheeze is still there, but it is either drowned out by the coughing or can only be heard using a stethoscope. Anyone with asthma and a cough should consult their physician.

Caregivers can only do so much to reduce the spread of colds. Colds are a fact of life. We can take comfort in knowing that, while a cold makes us feel miserable for a few days, we will quickly get better. ◆

Deborah Kernested, RN, is a Child Care Health Consultant and Co-author of ***Healthy Foundations in Child Care****. She recently moved to Winnipeg and can be contacted at (204) 477-0027.*

References

Canadian Paediatric Society (1992). *Well Beings: A Guide to Promote the Physical Health, Safety and Emotional Well Being of Children in Child Care Centres and Family Day Care Homes.* Toronto: Creative Premises Ltd.

Pimento, B. and Kernested, D. (1996). *Healthy Foundations in Child Care.* Toronto: Nelson Canada.

Creative Storytimes

A Resource Book for Child Care Workers

This handbook assists child care workers in the planning and delivery of preschool storytime programs.

Programmers will find information on using feltboards, oral storytelling, finger plays and puppets. Annotated lists of picture books are included.

A section called "Storytime Themes" lists books, songs, films and finger plays for planning exciting programs.

To order your copy, send a cheque or money order payable to Regina Public Library for $21.35 (includes G.S.T.) plus shipping and handling to:

Day Care Resource Book
Regina Public Library
P.O. Box 2311
Regina, SK S4P 3Z5

Call 777-6030 for more information

For postage and handling, add: $3.00/1 book; $4.00/2-5 books; $6.00/6-10 books.

Regina Public Library

Wholistic Conflict Resolution

by Harriet Field

Conflict is inherent in our daily lives and inevitable in child care centre settings. Children, parents, teachers and administrators invariably have differences of opinion that must be resolved in a peaceful manner in order to maintain a quality early childhood program. Current research shows that the need for children to develop effective conflict resolution strategies has never been more apparent, due to the increasing number of childrens' daily disputes (Carlsson-Paige and Levin, 1992).

Typically, early childhood teachers have assisted children in the development of conflict resolution skills and have implemented peace and conflict education curricula in the classroom (Carlsson-Paige and Levin, 1992; Edwards, 1992). Both these responses are child-centred approaches that overlook conflicts among the parents and child care centre staff.

A key consideration in guiding children's successful conflict resolution is the amount of conflict in all aspects of the child care setting. The wholistic approach to conflict resolution expands the basic child-centred orientation by addressing the administrative, parental and teacher dimensions of conflict. When disputes between children are viewed within the *total context* of the child care environment, more meaningful solutions to conflict situations can be achieved. Constructive communication and effective negotiation between all children and adults provide the foundation for effective conflict resolution throughout the centre.

The Child-Centred Approach

There are two distinct, but related, child-centred approaches to conflict resolution: individual negotiation (Carlsson-Paige and Levin, 1995; Dinwiddie, 1994) and conflict resolution/peace education curriculum (Wichert, 1989). Although both child-centred approaches have the common goal of enabling young children to communicate effectively in solving their disputes, the focus of individual negotiation is on intervention between young children in specific conflict situations; the focus of conflict resolution curriculum is on lesson plans and activities to enhance children's general conflict resolution strategies.

Harriet Field

The "Cooperative Spider Web" game: the children construct a spider web by rolling a ball of string to one another.

Individual Negotiation

The focus of the negotiation approach is to assist children in developing their conflict resolution skills when they are directly embroiled in conflict situations. This approach is most effective when it is initiated in the positive context of social problem solving. Social problem-solving can best be achieved when early childhood teachers recognize that *a certain amount of conflict* is a positive and acceptable part of children's social development and that the teacher's role is to facilitate children in finding their own solutions to specific conflicts (Dinwiddie, 1994). Children are encouraged to identify the conflict, to generate solutions through negotiation and to follow through with mutually agreed-upon solutions (Carlsson-Paige and Levin, 1995).

The amount of direct teacher involvement in the negotiation process varies, depending on the children's ages and developmental levels, with younger children needing more teacher assistance in identification and resolution of specific problems (Okem-Wright, 1992).

Conflict Resolution Curriculum

The curricular approach to conflict resolution ranges from a general global perspective of creating peaceful environments to specific curriculum plans and activites designed to promote conflict resolution. The global perspective describes ways to create democratic and participatory environments characterized by a community of caring and well-being (Edwards, 1992). Paramount in this global perspective is the development of positive social relationships and an emphasis on building social problem-solving skills (Wittmer and Honig, 1994). The more specific curricular approaches are characterized by carefully defined objectives and a variety of activities to facilitate conflict resolution in the classroom.

One example of an early childhood conflict resolution curriculum guide is Wichert's, *Keeping the Peace: Practicing Cooperation and Conflict Resolution with Preschoolers*. This guide provides a variety of strategies and specific activities designed to assist children in the conflict resolution process (Wichert, 1989). The learning objectives of cooperative task completion, improved communication skills, analogy and consensus serve as a

framework for all the cooperative group and social problem-solving activities presented. In the activity entitled the "Cooperative Spider Web," children communicate and negotiate as they sit in a circle and construct a web by rolling a ball of string to one another.

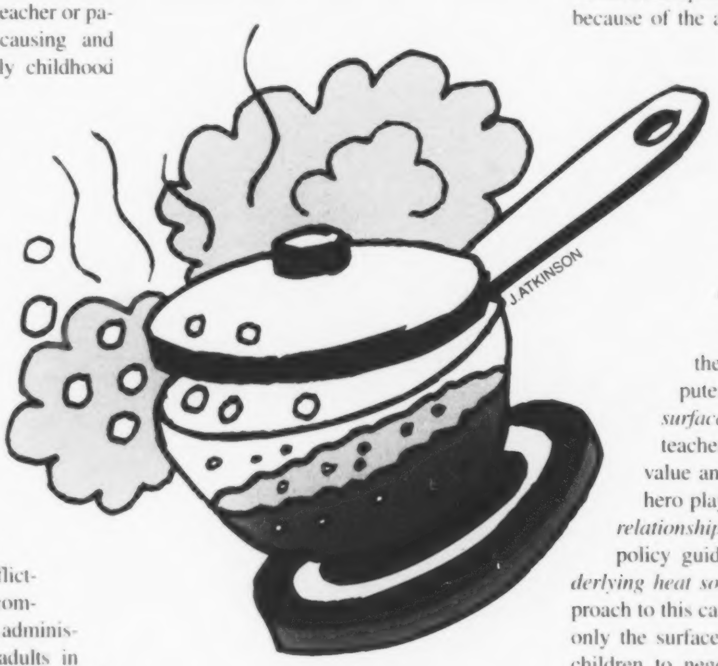
The individual negotiation and group curriculum approaches to conflict resolution are inexorably linked because both focus on children's social problem-solving and negotiation skills. However, neither approach addresses the teacher or parental role in sometimes causing and perpetuating conflict in early childhood environments.

The Wholistic/ Child-Centred Link

The wholisitic approach to conflict resolution encompasses both the children's and adults' conflict in early childhood settings. Specific conflicts between children can be indirectly caused by conflict-laden situations and faulty communications among teachers, administrators and parents. When adults in child care environments learn to identify and deal effectively with their own particular conflicts, they lessen the tension responsible for some of the children's conflicts and lower the amount of conflict present in the total child care environment. In addition, the children are far better prepared to negotiate equitable solutions to their specific disputes when they have the benefit of observing adults who model peaceful conflict resolution.

An Analogy: The Simmering Pot

The connection between the wholistic and child-centred approaches to conflict resolution is analogous to a simmering pot of water coming to a boil. A simmering pot of water could be pictorially represented by a heat source, a series of tiny bubbles beneath the water surface and larger boiling bubbles on the surface. Conflicts in child care centres erupt like the boiling surface bubbles due to the simmering tensions between and among adults and children. Underlying problems such as faulty communications or ineffective centre policies are oftentimes the "heat source" responsible for these relationship tensions. The child-centred approach to conflict resolution has the narrow focus of dealing only with children's surface conflicts. The wholistic approach



is far more comprehensive because it focuses on all three dimensions of conflict: 1) the children's "boiling" surface conflicts; 2) the "simmering" relationship tensions between both adults and children; and 3) the underlying "heat" sources of the conflict. Critical reflection on the patterns of conflict from all three dimensional levels can facilitate comprehensive conflict resolution within the entire program. This reflection is most meaningful when administrators and teachers discuss and analyse specific conflict scenarios.

A Conflict Scenario: Superhero Fantasy Play

Two children are engaged in a heated dispute, accompanied by physical aggression over access to a *Batman* figure that one of the children has brought from home. The children, who are good friends, become extremely upset; the parents are concerned about the physical aggression displayed by their children; and the teachers are frustrated over a series of similar superhero conflicts. At a subsequent staff meeting, it becomes apparent that the teachers hold diverse opinions on whether superhero fantasy play should be permitted. Some teachers support this form of dramatic play as benefical to children's social development, while others oppose it because of the accompanying aggression. It becomes clear that mutually agreed-upon policy guidelines should be developed by the administrator and teachers in order to diminish further aggressive superhero play conflicts.

In this conflict scenario, the children's superhero disputes represent the *boiling surface conflicts*; the divided teacher opinions regarding the value and permissibility of superhero play represent the *simmering relationship tensions*, and the lack of policy guidelines represents the *underlying heat source*. A child-centred approach to this case scenario would address only the surface conflict by assisting the children to negotiate a solution to their *Batman* dispute. In wholistic conflict resolution, the children's Batman dispute would be discussed in the context of divided teacher opinion and the lack of clearly defined guidelines on superhero play. This constructive discussion could provide a meaningful solution to the entire superhero play dilemma.

Constructive discussion and communication is essential to the success of conflict resolution.

Consider the familiar saying that "a watched pot never boils." Child care administrators, teachers and parents who carefully observe or "watch" the child care environment, monitoring any potential tensions and hostilities through constructive communication, will create a climate where many serious conflicts between children can be avoided.

Constructive Communication: the Key to Wholistic Conflict Resolution

Early childhood administrators and teachers have the responsibility of engaging in constructive and effective communication with children, parents and one another in order to create a climate conducive to conflict resolution. An important step in achieving this effective communication is critical reflection on personal communication style. Social worker Virginia Satir described five distinct communication styles: 1) the placater; 2) the blamer; 3) the distracter; 4) the computer; and 5) the negotiator (Satir, 1988). All communication characterized by the first four communication styles are faulty and lead to misunderstandings and tensions in relationships. Only the negotiator style is conducive to meaningful, constructive communication. A short description of Satir's communication styles follow.

- The *placater* or "people pleasing" style of communication focuses on keeping everyone content by avoiding confrontation as much as possible. The teacher who witnesses a child being pushed down on the playground for no apparent reason and responds by hugging the "victim" and telling her to stay away from the "perpetrator" is demonstrating the placater communication style.
- The *blamer* communication style is authoritarian and designed to offer instant solutions to conflict. The teacher who immediately takes away a toy under dispute, stating that "nobody can play with it now," exemplifies the blamer communication style.
- The *distracter* style diverts the conflict participants away from their dispute by talking about something totally unrelated to the conflict. During a staff meeting an administrator who introduces a discussion on a fundraising event while two teachers are embroiled in a dispute over their schedules is using the distracter communication style.
- The *computer* communication style offers intellectual platitudes in an impersonal manner. A teacher whose only response when children are involved in a conflict is to tell them to "use their words instead of their fists" is engaged in a computer style response.
- The *negotiator* communication style differs from the other four styles in that conflict is recognized as legitimate and important. The goal of this communication style is to achieve effective and equitable resolutions to conflict. Teachers exemplify this communication style when they approach children who are pushing one another and encourage them to state their views and to generate solutions to their dispute.

The wholistic approach to conflict resolution can best be achieved when centre staff engage in constructive communication, using the negotiator communication style. Teachers should reflect on their personal communication styles in order to ensure that they are not adopting the placater, blamer, distracter or computer styles. When negotiation is modelled by teachers, parents and administrators, a climate for children's effective conflict resolution will be created throughout the child care centre. When the overall amount of conflict in the centre is low, the early childhood teacher is better able to guide children in the conflict resolution process (Wichert, 1989). ◆

Harriet Field, M.S.W., M.Ed., is an Assistant Professor in the Department of Child and Youth Study at Mount Saint Vincent University in Halifax, Nova Scotia. She is a former social worker whose research interests include conflict resolution, behaviour management and early childhood teacher education.

References

Carlsson-Paige, N. and Levin, D. (1992). "Making peace in violent times: A constructivist approach to conflict resolution." *Young Children*, 47: 4-13.

Carlsson-Paige, N. and Levin, D. (1995). "When push comes to shove — reconsidering children's conflicts." *Child Care Information Exchange*, 86: 34- 37.

Dinwiddie, S. (1994). "The saga of Sally, Sammy and the red pen: Facilitating children's problem solving." *Young Children*, 49: 13-19.

Edwards, C. (1992). "Creating safe places for conflict resolution to happen." *Child Care Information Exchange*, 86: 43-45.

Oken-Wright, P. (1992). "From tug of war to 'let's make a deal': The teacher's role." *Young Children*, 47: 15-20.

Satir, V. (1988). *The New Peoplemaking*. Mountain View, California: Science and Behavior Books.

Wichert, S. (1989). *Keeping the Peace: Practicing Cooperation and Conflict Resolution with Preschoolers*. Philadelphia: New Society Publishers.

Wittmer, D. and Honig, A. (1994). "Encouraging positive social development in young children." *Young Children*, 49: 4-12.

259

Special Needs

INCLUSION

Including All Children

by Sharon Hope Irwin

Since the 1970s, child care programs across Canada have begun to include children with special needs. "Inclusion," as we now call it, is a significant departure from earlier beliefs and practices that were based on assumptions that children with special needs were best served in segregated settings.

Unlike the United States where federal policy has made free and appropriate education for children (ages three to 21) with disabilities an entitlement, and where legislation makes it illegal for any child care program or service to exclude on the basis of disability, inclusion in Canadian child care remains voluntary. Most provinces have supported it at some level, through funding, consultation and/or resources, but none have required it.

Best estimates suggest that in 1996 most Canadian child care centres include *some* children with special needs, *some* of the time. Generally speaking, though, this inclusion is on an *ad hoc* basis — responding on a child-by-child basis, admitting or excluding a particular child depending on the resources and skills currently available to that centre. Thus, one centre might include children with mental challenges, while another might include children with physical disabilities. As centres gain skills at including children with one type or level of disability, they often move further — expanding the range (e.g., from mental challenges to physical) or the level (e.g., from mild to moderate). These experiences are so predictable that they almost qualify as "developmental stages on the road to inclusion."

"Inclusion," however, goes beyond these child-by-child arrangements. In principle, it means that children should not only *be able* to attend the same programs they would attend if they did not have special needs, they should also *be welcomed*, so that their parents are encouraged to apply.

I'm pleased that the Focus Section of this issue of *Interaction* is on strategies and techniques for including children with special needs. And I'm delighted that the featured articles focus on how to stretch the boundaries of who gets included so that centres can move to include *all* children, not just *some* children. If I had more room I'd relate anecdotes about each of the authors, how they are setting new standards for inclusion by their attitudes and actions in their daily work. They are leaders in the field and I hope you find their recommended strategies and resources helpful for follow-up.

Canadian child care has much to be proud of as it reviews its voluntary move toward including all children. Funding, training and resourcing have often followed — not preceded — decisions to include children with special needs. But as cutbacks of subsidies, grants, salary enhancements and resource supports continue, we will be further challenged to uphold the rights of children with special needs to be included in child care. Without legislation or regulatory support that calls on child care centres to include children who need extra

Elizabeth Kirsh Norton

support, it is easy to fall back into old ways, finding barriers rather than creating opportunities. We've come too far in our understanding and experience of how inclusion benefits everybody to turn back when the going gets rough. ◆

What Are the Principles of Inclusion?

- **Zero reject:** No child is ever excluded for reasons of level or type of disability.
- **Naturally occurring proportions:** Program includes children with disabilities roughly in proportion to their occurrence in the general population.
- **Some range of options:** Children with special needs are never limited to shorter child care days or excluded from home-based or school-age care.
- **Full participation:** Necessary supports are provided, so that all children can participate in some way in all activities.
- **Advocacy, proaction, parent involvement:** Program actively promotes legislative and policy change, encourages enrolment of children with disabilities and involves parents at the level they choose.

Sharon Hope Irwin is the Director of SpeciaLink, the National Child Care Inclusion Network. For the past nine years, through research, resource and advocacy, SpeciaLink has helped expand opportunities for inclusion in child care, recreation, education and other community settings for young children with special needs and their families. SpeciaLink produces technical assistance as well as newsletters, factsheets, books and videos related to inclusive child care to the field. For more information, contact SpeciaLink, the National Inclusion Network, P.O. Box 775, Sydney, Nova Scotia, B1P 6G9. Phone (902) 562-1662 or 1-800-840-LINK; fax (902) 539-9117; e-mail speclink@atcon.com; internet http://www.cbnet.ns.ca/~specialink

References

Irwin, S. (1992). *Integration of Children with Disabilities into Daycare and Afterschool Care Systems.* Ottawa, Ontario: National Welfare Grants/Disabled Persons Unit. [available from SpeciaLink]

Irwin, S. (1995). "Inclusive Child Care in Canada: Advances at Risk." *As If Children Matter: Perspectives on Children, Rights and Disability* (Chapter 11). North York, Ontario: The Roeher Institute.

Irwin, S., Till, L., Vander Ven, K., and Fink, D.B. (1993). *The SpeciaLink Book: On the Road to Mainstream Care.* Wreck Cove, Nova Scotia: Breton Books.

Recommended Resources

Mainstreaming Preschoolers: Children with... (1978). Project Head Start, U.S. Department of Health and Human Services. This is a series of eight disability-specific books on children with handicaps (emotional disturbance; health impairments; hearing impairment; mental retardation; physical handicaps; speech and language impairments; and visual handicaps) written for Head Start, day care, nursery school and other preschool staff and parents of children with special needs. Some of the language is dated, but the series is still an excellent resource for front-line child care staff. Even though the books are out of print, you can order a photocopied copy ($25) through SpeciaLink (see above address).

Toys for Special Children

50 page FREE catalog!!

One of the largest collections
of economical, high-quality products
for children of all ages!
A full line of:
toys/devices...
for the learning disabled;
hearing, visually and multisensory impaired.
Call today!!

914-478-0960

385 Warburton Ave · Hastings, NY 10706 · Fax 914-478-7030

Including a Child with a Developmental Delay: Parents and Staff Work Together

by Donna Michal

For years I've known a family and a staff group who worked through many of the challenges of including a child with a developmental delay in an early childhood program. Here is their story.

When I met Gloria, she was absolutely pleased with the child care she had arranged for her daughter, Stephanie, a charming, beautiful, brown-eyed 10-month-old with thick curly hair and a developmental delay. Gloria took Stephanie to a neighbourhood family day home provider three days a week.

About 18 months later, I received my first frantic phone call from Gloria. Stephanie's provider was moving out of province. The family day home agency didn't have any spaces in a home nearby — but the agency staff had recommended a day care centre in the community. Gloria wanted some assurance that Stephanie would thrive in a day care environment. Would there be extra help for

SPECIAL NEEDS

Stephanie (she was crawling and the other two-year-olds would be walking)? Who would help Stephanie with her language? How would she know what Stephanie ate each day? On and on the questions went. Gloria and her husband, Jack, made several visits to the centre, spent time talking to the director and staff and decided to enrol Stephanie.

Over the next three years, I kept in touch with Stephanie, her parents and the staff at the centre. I heard about the times of joy as Stephanie went to birthday parties with her day care friends, learned to ride a bike and began to talk. I also heard about the times of frustration when there were communication problems between parents and staff, when Stephanie had difficulty playing with other children, and those months when toilet training seemed an impossible dream.

Town Daycare Centre for SpecialLink

Despite the challenges they faced, Gloria and Jack continued their commitment to work together with the staff and provide Stephanie with a positive early childhood experience. When I asked Gloria and the centre staff to tell me how they succeeded in "including" Stephanie in the day care centre program, they quickly outlined these five 'how to' points:

1. Ensure your program demonstrates good early childhood practices.

For example, do staff make observations of children and keep a record of each child's interests, achievements and areas for growth? If staff are already recording observations and planning experiences based on those observations, they will be ready to do the same for the child with a developmental delay. While the observations required may be more detailed (for example, when Stephanie was beginning to use words, staff would record different sounds she made to report to her speech therapist), staff will be familiar with building a program based on observed individual abilities. At one point, Gloria and Jack knew that Stephanie was having some difficulties eating. The staff observed that Stephanie was having problems picking up some finger foods. They planned a series of experiences in the playroom that gave Stephanie opportunities to practise picking up small objects. Because they used fun and colourful shapes and objects, many children in the playroom participated in the experience — and had a great time!

Actually, the staff were able to provide all of the experiences for Stephanie's program right in the playroom. She worked along side the other children, learning with and from them and at the same time making friends. Even the speech therapist worked with Stephanie in the playroom. Whenever the therapist needed a few minutes with Stephanie alone, he used a natural transition time (e.g., outdoor time) when the other children were busy elsewhere.

2. Give the staff time to talk to each other for support, ideas ana constructive feedback.

Staff need time to meet together as room teams and also as centre staff. Figuring out how to do this is a challenge in itself! The director in Stephanie's centre provided coverage during part of naptime so staff could eat lunch and plan program. It was important for all the playroom staff to be aware of Stephanie's abilities and needs as well as those of all the children. At this centre, each staff had six "primary" children. There was an additional part-time ECE staff member who assisted when Stephanie was there and was responsible for her primary care. All staff met weekly to plan for the next week and to discuss the particulars of their "primary" children. Just as Stephanie's staff spent time discussing a specific approach, which everyone needed to take to help Stephanie's communication, so too other staff discussed the particular needs of their primary children (for example, staff discussed a child with a new sibling and programming ideas to support that family change). Sometimes a specialist for Stephanie would attend a staff meeting so everyone could hear about specific program techniques. When Gloria and Jack wanted the staff to focus on toilet training, a behaviour specialist (and Gloria) came to a staff meeting.

3. Listen to the child's parents.

Sometimes staff were stumped about something Stephanie was doing but, through consistent communication with Gloria and Jack, most problems were quickly solved. How often and what kind of communication is best between staff and parents? Parents and staff need to work out a mutually agreeable method. At one point, Gloria wanted to know what kinds of food Stephanie ate each day. The staff didn't have time to write down the food for each meal, so Gloria developed a checklist with food groups and amounts and the staff checked off items after each meal.

SPECIAL NEEDS

Nick Haramis

Staff also asked Gloria and Jack for direction with yearly goals for Stephanie. One year Gloria wanted Stephanie to learn to ride a bike, communicate with words and put on clothing. Staff worked on these goals and incorporated other preschool skills within these goals (for example, staff provided colour and shape experiences with painting and decorating bikes). It is important for staff to work with parents on goals. Sometimes we think about "inclusion" as happening only in the child care setting. Stephanie's family wanted her to be included in their community, riding her bicycle up and down the front sidewalk with other neighbouring three- and four-year-olds.

4. Provide child, staff and parents access to the resources they need.

Because Stephanie was crawling and needed to be carried some of the time, the director and Gloria were able to arrange for an additional part-time staff member. As Stephanie needed additional assistance with gross motor skills and language, the director and Gloria arranged for a physiotherapist and speech therapist to visit Stephanie at the centre, meet with the additional staff and communicate strategies to the rest of the playroom staff. While this happened quite quickly for Stephanie due to existing government programs, it may not happen in the same way in other jurisdictions.

Parents and directors may have to take additional advocacy steps to secure needed resources. It is important to provide the additional services a child requires; it does not benefit anyone to try and include a child with a developmental delay in a program without the necessary services. Not every child with a developmental delay will need an additional staff person or speech and physiotherapy services. Parents, staff, specialists and the director must work together to determine and secure whatever resources the child requires.

Likewise, staff must have access to the information they require to provide the program the child needs. Staff may need additional materials and opportunities to attend conferences, workshops and specialized training sessions. Some of Stephanie's playroom staff attended a communication workshop to learn steps to foster her language development. The director found funds for this training opportunity and other resource materials the staff required.

Parents may also require additional resources. Gloria and Jack had lots of family to help them with evening and weekend child care, but found the centre was also a helpful resource. Gloria willingly paid her own fee to attend a workshop the staff was attending on communication.

Each child, family and group of staff will require different resources. It is essential that everyone involved with the child gather together at least yearly to figure out what resources are required to ensure the child's active growth and learning in the program.

5. Focus on the big picture — and enjoy the children!

One day when Jack came to pick up Stephanie, he was thrilled to see her in the playground sandbox with two other girls. He spent a few minutes watching the children play and noticed how they were filling each other's buckets, dumping them and laughing with the pleasure of play and each other. When he was about to leave the centre, a staff member told him that Stephanie had been having difficulty using scissors again and did he think that maybe Stephanie could practise some cutting at home? Jack told the staff member what he had observed on the playground and that, in the long-term, he was more concerned about Stephanie's ability to play and make friends than her ability to cut paper. Initially, this comment shocked the staff person, but after reflecting on it and discussing it with other staff members, she saw his point.

Because some children with developmental delays need to work long and hard to achieve the basic preschool skills, it is easy for staff (and sometimes parents) to focus on the program and skills. We need to remember the development of the whole child in early childhood settings and the importance of fostering genuine relationships in the preschool years. It is important for staff to get to know and enjoy all the children. The staff spent individual time with Stephanie and visited her home (as they did for all the children) so they knew that she liked to play with stuffed animals, enjoyed swinging and music, ate lots of fruit and liked to be around other children.

As the director of Stephanie's centre said, "One of the many joys of working with young children is the excitement of watching budding flowers blossom." And Gloria and Jack would agree that Stephanie certainly blossomed during her years at the centre. We don't know the potential gifts and abilities of any child so we must provide opportunities for all children, whatever their abilities, to develop to their potential. Working together, Stephanie's family and centre staff did exactly that for her. ◆

Donna Michal is on maternity leave from her position as Coordinator, Demonstration Day Care Centre and Chair of the Early Childhood Administration Program at Grant MacEwan College in Edmonton, Alberta.

Recommended Resources

"Beginnings Workshop: Special Needs: Meeting the Needs of the Children." *Child Care Information Exchange*, Issue 105, September/October 1995.

Bredekamp, S. (Ed.) (1987). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children From Birth Through Age 8* (exp.ed.). Washington, D.C.: NAEYC.

Derman-Sparks, L., and A.B.C. Task Force (1989). *Anti-bias Curriculum: Tools for Empowering Young Children*. Washington, D.C.: NAEYC.

Peck, C.A., Odom, S.L. and Bricker, D.D. (eds.) (1993). *Integrating Young Children with Disabilities into Community Programs*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Ramsey, Patricia G. (1991). *Making Friends in School: Promoting Peer Relationships in Early Childhood*. New York: Teachers College, Columbia University.

SPECIAL NEEDS

Special Health Care for Child Care Settings: Minimize the Risks

by Trudy Norton

Special health care refers to health care beyond that typically provided in child care settings —health care for which care providers require additional information, training and support.

In recent years, the survival rate of babies and children with special health needs has increased dramatically. Advances in medical science and technology are not only saving lives, but also providing mobility to children previously confined to home or hospital. Today, children with a variety of special health care needs are attending child care programs. Their inclusion reflects a commitment to mainstreaming and to providing the opportunity for all children to enjoy typical childhood experiences.

It is estimated that one in 10 children has some type of cognitive, physical, communicative or emotional special need. Of these children, approximately 10 per cent require special health care intervention for a chronic illness or allergy, injury trauma, disability or serious infectious disease. Conditions and symptoms within each of these categories range from mild to severe and may be long- or short-term. It is always important to consider the unique circumstances and individuality of each child.

Meet the Children

The following excerpts are taken from parent stories collected for the Special Health Care Project in 1992.[1] Written by mothers, they are examples of special health care needs which children attending child care programs may have. As well, they provide a family perspective on positive inclusive experiences. In each case, child care staff were trained by health professionals to provide the necessary health care.

Carly

Carly and her twin sister, Angela, were born at 25 weeks gestation. Carly required life support intervention for four months and did not join Angela at home until she was a year and a half old. She continued to require oxygen therapy 24 hours a day and her nutritional needs were met with gastrostomy feeding. Both of the children have cerebral palsy, although Carly is more severely affected than Angela.

When Angela began to attend preschool, it was clear that Carly was aware that she was missing out on new activities. We were hesitant to enrol Carly because of her health condition, but we also believed that there would be many benefits to having her participate.

Her oxygen therapy was the first concern, but she also required other care, such as chest physiotherapy for her chronic lung condition and physio "stretches" to maintain her range of motion. The physiotherapist came in and demonstrated the technique, the staff demonstrated back and then the physio "signed them off." The health nurse wrote up a health care plan and trained the staff to feed Carly.

It was a smooth transition once everything was in place.

— *April Plasteras*

Kevin

Kevin was 14 months old when I gave him peanut butter for the first time. Within seconds, his neck, face and eyes were swollen. His face was bright red and completely covered with hives. That was his first allergic reaction. Since then, there have been other milder reactions and the potential for a severe reaction — anaphalactic shock — is very real.

Without medical intervention, the airways to the lungs become blocked, blood pressure drops, the victim loses consciousness and may die. An allergic reaction can occur within minutes of exposure, but sometimes it is several hours before the life-threatening symptoms appear.

Kevin attended child care and is now in kindergarten. A great deal of care and attention went into preparing for his inclusion in both settings. The environment had to be nut-free and Kevin was required to follow strict eating guidelines. Training care providers and teachers in preventative procedures and emergency responses was essential to ensuring a safe environment for Kevin. The health nurse taught all staff members to recognize warning signs of an emergency and the correct procedure for administering *Epi-Pen*.

At home and away from home, everyone is very careful and diligent about Kevin's needs and we have avoided another life-threatening emergency.

— *Colleen Sipila*

Stephanie

Stephanie has spina bifida and hydrocephalia. Because of the spina bifida, Stephanie is catheterized. Two of the staff at the centre were trained in the procedure by a nurse. I demonstrated and then the nurse provided additional information that she felt was necessary for the staff to know.

Stephanie uses crutches now. Being with the able-bodied children was a big incentive. Lots of play activity is up, over, into or under things. She still uses her walker outside, but inside she wants to be as unrestricted as possible. The other children help her when she needs it. For instance, if she crawls somewhere, they will run over with her crutches. But they don't baby her. Sometimes she will try to tell them, "I can't." They reply, "I think you can do it Stephanie. Come on!"

Although she has always been a strong little personality, she is becoming increasingly capable and has gained confidence. Interestingly, it is often the children whom you would least expect to respond to Stephanie who do so.

— *Tracey McDougall*

Jake

Jake was born with only 10 per cent of his short intestine. A few years ago he would not have survived. He spent his first two years in the hospital fighting for his life. When preparations began for Jake to leave the hospital, I was totally overwhelmed. He required gastrostomy feeding 24 hours a day. How would I manage all day with this active, busy little boy tethered to a gastric feeding pump on a stationary intravenous pole? Then someone heard about a pumping machine that only weighed two pounds. We tried having Jake wear one in a little back pack so that he could be mobile. It worked, and my son became a pioneer. Gradually, Jake was able to eat more more food orally and his gastrostomy feedings were primarily done at night.

Finding a day care was a confusing and challenging time for me, but the one I chose felt like home to me from the moment I walked in. Day care is very important to me. Before Jake started attending, I focused my energy on his special needs. Day care taught me to treat him as a child first. I saw him playing and laughing, growing and learning, just like the other children.

— *Nancy Swedler*

Team Approach to Planning

A team coordinating supports for the inclusion of children with special health care needs may include parents, health care professionals, program staff and community consultants. While the composition will vary with the child's condition and with local resources and delivery systems, a multidisciplinary approach is important in order to ensure full and accurate information is shared.

Specific tasks of team members include assessing the child's health, developing an Individual Health Care Plan (IHCP), training and establishing emergency procedures. Program planning considers any adaptations which may be necessary in order to best meet the needs of the child and other children attending the program.

A health professional assesses the child's health to determine the stability of the child's condition and to decide if the health care procedures involved can be safely and appropriately delegated to a non-health professional. In cases where clinical judgement is required, a health professional must be responsible for the child's health care. For example, if a child requires adjustments of oxygen flow in response to changes in his or her condition while at a child care program, a nurse attends to the child. If, as in Carly's case, the flow is set before arrival and remains constant, a non-health professional may administer the therapy.

An IHCP is written by a health professional in collaboration with parents. It provides specific information about the child's health history and current health status. It documents the special heath care that the child requires while at the centre. The "how to" of care procedures, the warning signs and symptoms of an emergency and emergency procedures are detailed. An IHCP is a legal document; it must be approved and signed by the health professional and parent.

Training of child care staff looks at four areas: background information about special health care; condition-specific information; child-specific information; and skill development in delegated nursing tasks. Questions about knowledge and skills to be taught, who will provide the training and who will participate in training are answered with the safety of the child as well as the safety and protection of the care provider in mind. Arrangements are confirmed for ongoing monitoring of the skills of care providers and retraining as necessary.

Child Care Programs

Planning within a child care program for the enrolment of a child with special health care needs will likely include administrative preparations. There are inherent risks involved because the centre is an educational and child care facility, not a health care facility. Therefore, insurance coverage and liability concerns require careful attention.

Parents must fully understand and acknowledge the potential risks. As with any medical intervention or procedure for children, it is imperative that parents give their informed consent to the provision of special health care.

Insurance coverage and liability are determined by assessing risk. For this reason, insurance underwriters must be assured that decisions regarding the safe and appropriate delegation of nursing tasks, training to provide special health care and monitoring of the procedures have been made by a health professional. Insurance companies must know that inherent risks have been identified and addressed.

The risk of liability has posed one barrier to mainstreaming children with special health care needs in early childhood programs. With this risk minimized, child care providers can focus on creating supportive environments and quality programs for all children. ◆

Trudy Norton is Co-director of an inclusive child care facility serving families of children aged three to 12 in four licensed programs. She is Past-president of the Early Childhood Educators of British Columbia and was Principal Researcher of the Special Health Care Project.

Recommended Resources

Canadian Paediatric Society (1992). *Well Beings: A Guide to Promote the Physical Health, Safety and Emotional Well Being of Children in Child Care Centres and Family DayCare Homes* Volumes I & II. Toronto, Ontario: Creative Premises, Ltd.

In Their Own Special Way [video] (1993). Vancouver, B.C.: MediaVision.

Infection Control in Child Care Settings [video]. Lawrence, Kansas: Learner Management Designs, Inc.

Taking Off Lids (1990) [video]. Ottawa, Ontario: Cerebral Palsy Association.

Urbano, M.T. (1994). *Preschool Children with Special Health Care Needs.* Washington, D.C.: NAEYC.

Wolery, M. (1994). *Including Children with Special Needs in Early Childhood Programs.* Washington, D.C.: NAEYC.

1. The Special Health Care Project was funded by the Child Care Initiatives Fund between 1990 and 1994 to research the issues involved when children with special health care needs are enroled in child care settings and to develop resources for the child care field. *Special Health Care: Recommended Practices for the Early Childhood Education Field* consists of a user's guide, a facilitator's manual and a video. Limited copies of the manual ($20) and the video ($30) are available from SpecialLink, P.O. Box 775, Sydney, Nova Scotia, B1P 6G9 (1-800-840-5465). ECEBC is hoping to revise and reprint this resource soon.

Interventions for Children with Challenging Behaviours and Special Needs

by Lynda Orr and Gerald Cavallaro

A child's aggressive and disruptive behaviour is a concern in any day care setting. But when that child has needs requiring special programs, carrying out those programs while trying to deal with difficult behaviours can be overwhelming for a community child care centre with limited resources. Even when parents and child care organizations agree that they desperately need the expertise of professionals trained in behaviour management and psychology, the costs are often so high that they cannot afford it.

Following is a description of a program we developed for Children's Integration Support Services (CISS), a bilingual program of Andrew Fleck Child Care Services funded by the Ontario Ministry of Community and Social Services to provide supports to licensed nursery schools, day care centres and family day care programs integrating children with special needs from six weeks to 10 years old. From our program you may glean some ideas that can work for you. In behaviour management, the key is to head off potential behaviour problems before they become unmanageable.

Our program uses two types of assessments to ascertain where and how to devote future efforts. The first we call an environmental assessment; the second is a functional assessment.

The environmental assessment examines the organization and content of programs as well as how staff and children interact. The first question we ask is: "Does the staff pay more attention to appropriate behaviours than to inappropriate behaviours?" The second question is: "Are staff members consistent in their expectations for individual children and are expectations consistent for all children?" Third: "Do staff members gear instructions to the level of the child's understanding and are they willing to follow through on those instructions, enforce limits and impose reasonable consequences when necessary?" For each of these questions, the consultant tries to enhance communication among staff (to establish consistency) and from staff to child (to improve cooperation). As a fourth step, the consultant assesses program content to ensure that it meets the needs and engages the interest of all the children. If not, programming assistance and resources are provided. Finally, the consultant scrutinizes transitions from one activity to another because most behaviour incidents seem to occur during these times. When the transitions are cleverly structured, the difficulties can be overcome. The most useful strategy is for staff to provide two or three well-spaced warnings that the ongoing activity is about to change. In addition, it can work wonders to give a "helper" role to the child who has the greatest problem with transitions.

Providing feedback and training to staff following the environmental assessment is often enough to solve the majority of behaviour problems. When it is not, consultation for individual children is needed and a functional assessment is undertaken. A functional assessment assumes that the behaviour in question serves a purpose or "function" for the child. Simply put, it "functions" to get the child something she or he wants, such as attention of staff, access to a favourite toy/activity or escape from a disliked activity. In most cases, we find that the behaviour compensates for a skill deficit which is related to the child's special needs. For example, if a child has not yet developed either the communication skills to ask for a toy or the social skills to share it, he or she may see a tantrum as the most effective way to get that toy. This is not necessarily because the child reasons that a tantrum will work, but simply because tantrums have worked in the past. Similarly, a child who cannot sit and listen during circle time may act out and thereby escape a situation he or she finds too demanding.

The key to finding an effective way to deal with difficult behaviour is to assess its function. Knowing the function usually leads to a natural solution — preventing the disruptive behaviour from serving its purpose while

Town Daycare Centre for SpeciaLink

SPECIAL NEEDS

Elizabeth Krash-Norton

teaching the kind of behaviours that will achieve the purpose better. In the example above, staff would teach the child specific words needed to ask for the toy and encourage the child to use those words. At the same time, staff would support sharing through active modelling and instruction. Later, if a tantrum did occur, staff would ignore it and redirect the child to another activity — one that did not include the toy.

The following case study from a Head Start Program in Ottawa illustrates the way the program works. A CISS advisor referred Mark, a four-year-old boy with communication difficulties and severe behaviour problems, to the behaviour consultant as soon as the new program began. Mark had been displaying temper tantrums (throwing himself on the floor, screaming), destruction and aggressions (hitting, kicking, biting) in which he injured both staff and children. He had been consistently non-compliant to staff requests and was having difficulty with transitions. The day care indicated that, if his behaviour didn't improve, he would be asked to leave within six weeks. He had been referred to a psychiatric facility as well.

The consultant assessed the day care environment and several changes were made as a result. The level of attention for appropriate behaviour (reinforcement) was increased. Staff were trained in the use and delivery of reinforcement as well as in how and when to ignore inappropriate behaviour. Training was also given for structuring transition times for delivering and following through with instructions and requests. Good communication among staff was strongly encouraged in order to establish consistency. Because of the deadline and the level of stress in the day care, the staff-to-child ratio was enhanced. Finally, items and activities that Mark preferred were worked into structured times in order to encourage him to participate.

The functional assessment showed that the tantrums and aggressions most often occurred in social interactions with peers or in response to limits imposed by staff. The behaviour appeared to be multi-functional. Mark used tantrums and aggression to gain the attention of staff, to obtain access to items and activities he preferred and to escape activities he found demanding. Mark had not developed the language and social skills to initiate interactions with peers and he had difficulty sharing and coping with limits.

In order to prevent Mark's aggression from achieving his purpose, staff were instructed to remove him to a quiet area when he was aggressive. The removal took place with minimal interaction and lasted for a brief, standard period of time. Once calm, he was returned to the environment, redirected to a positive activity and reinforced whenever appropriate social interaction occurred.

Since Mark sometimes acted aggressively in order to escape situations, staff allowed him to leave activities after he had participated for a short period. Any disruptive behaviour was ignored by the teacher who immediately made the activity more interesting for the other children so that they too would ignore Mark's behaviour. Focus was placed on teaching and modelling appropriate social interaction and play. Circle activities taught a theme that supported use of language as the best way to get other people to cooperate.

Although staff were apprehensive initially, the frequency of Mark's tantrums and aggressions dropped substantially within the six-week period and Mark remained in the program as a result of their efforts. Presently, he is doing so well that the extra staffing is not required.

When consultation began, Mark was aggressive — to the point of needing to be restrained three to four times each day. After one year, aggression was still happening on average once a day, but restraint was no longer required. After two years, aggressions are now fewer than once a week. Mark now interacts with the other children and uses words to express his wants, though he still needs some help with "entrance words" to begin a social interaction. Staff easily recognize when he is not coping and can ward off an outburst. Mark continues to show them that, if they do not remain consistent, his behaviours will re-escalate.

We hope that what is presented here provides practical ideas for dealing with behaviour problems. If you are looking to change behaviour, first assess the environment in which the behaviour occurs, then assess the behaviour's function. Examine the behaviour with respect to the child's weakest skill. The behaviour may be compensating for that weakness. If it does, you will need to teach or strengthen that skill to significantly improve the behaviour. ◆

Lynda Orr is a Behaviour Consultant with the Ottawa-Carleton Behaviour Management Program. She has worked for 12 years with children and adults who display behavioural difficulties and developmental delays. Gerald Cavallaro is a Psychologist with 15 years of experience in the field of Developmental Disabilities who works for the Rideau Regional Centre in Smiths Falls, Ontario. He is currently a Consultant for the Ottawa-Carleton Behaviour Management Program and the Children's Aid Society of Ottawa-Carleton.

Recommended Resources:

A Practical Guide to Solving Preschool Behaviour Problems (third edition, 1995) by Eva Essa, Delmar Publishers: Albany, New York.

Play and Relationships: Programming for Inclusion

by Anne Carr

About five years ago I attended a conference in Albuquerque, New Mexico where Rebecca Fewell, who developed an assessment scale especially designed to evaluate play behaviour of young children, opened her workshop to a multi-disciplinary audience with the question: "How do we want young children to be spending their time?" A pause...then several responded, "Play!" "Ah, ha!" she said. "And how come young children with special needs are working all the time? You make them work on their fine motor skills, their large muscle development, their intellectual functioning ..." There was silence.

For me, this validated so much of the work Cathleen Smith and I had been doing on the video series, *Making Friends*. The development of positive social skills is critical to the successful inclusion of children who require extra support in community-based settings (Guralnick, 1993). Programming for small or large projects can be a vital key for social inclusion.

A current review of the literature readily suggests that the focus has shifted from an emphasis on the cognitive competence of children with special needs to a concern for social development. Despite the good intentions of inclusion, however, mere exposure to age-appropriate activities and to peers is no guarantee that children with special needs will enjoy increased involvement and interactions with peers. As early childhood educators, we intuitively grasp that our cherished Piagetian approach (free discovery through play with occasional guiding from us) does not work for every child. For some children, special programming strategies are necessary to increase interaction and promote play opportunities and social skill development. (Cook, Tessier, Klein, 1996; Guralnick, 1996).

Here are four examples of how early childhood educators can help children with special needs participate fully.

Hailey

In this example, teachers observe what a child with special needs enjoys and does well and then plan programming to interest all the children in the program.

Hailey, a child with large and fine motor challenges due to cerebral palsy, demonstrated great interest in drawing, painting and gluing with adapted crayons and brushes. Her occupational therapist had provided relevant materials to enable these therapeutic adaptations. Since it was nearing Christmas and the children in Hailey's preschool class were most interested in mailing and receiving cards, the teachers and a group of children decided to visit a local post office.

On return to the preschool, the teachers listened as the children recounted their post office experiences and then asked questions to elicit more information about what interested and intrigued them. The children wanted to set up a post office of their own. The teachers responded to the children's requests for an adding machine, computer and service window and enabled them to build their representation of a post office. Through the teaching strategy of support, the children actively took ownership in planning the construction and evaluating the various project components. In the process, many challenges needed to be solved mutually. (For example, how to cut a large window, where to put the adding machine, what kinds of stamps would be used, who would design them and how would they stick on parcels, letters and cards.)

The teachers and Hailey's therapist made minor prop adaptations so that she could be physically included in the play. Teachers adjusted the post office seating so that Hailey could crawl to and pull herself up into it. Sometimes teachers modelled verbal, gestural or action scripts to coach Hailey and the others in the play. For example, Hailey had brought a stuffed animal she wanted to mail to the local hospital. Following a discussion about weight, cost and a need for weigh scales, a teacher helped the children design a poster for parents requesting weigh scales. The children drew pictures of the stuffed animal and took pictures of it. As scribe and broadcaster, the teacher wrote down the words that the children dictated to her. When the weigh scales arrived the next morning, a teacher demonstrated their use and involved the children in the weighing and mailing process.

This post office play is an example of what Sylvia Chard and Lillian Katz would describe as play that is possible for children of very different abilities, prior experience and levels of interest to embrace at different levels of involvement. Reggio Emilia proponent Rebecca New would likely see it as a project representing not only the children's interests, but also one in which teachers proactively provoke more in-depth, long-term study and exploration.

Heather

This example accentuates the importance of environmental structuring and peer mediation in facilitating social relationships to support the inclusion of children with autism or autistic-type behaviours.

Heather hangs up her coat and enters the purposefully designed and arranged preschool room. Barely noticing the other children near her, she grabs at a carousel toy that's going 'round and 'round. She abruptly stops and spins around to grab a felt pen from a low shelf. She holds it close to her nose, sniffs it and sticks out her tongue as if to taste, but monitors herself as a teacher invites her to bring the pen to the table where there is paper. Instead, she places the top on the felt pen and moves toward the covered water tray. The teacher touches her shoulder gently, gains her attention as she signs and says, "Would you

like to play with the water?" Heather does not verbally respond or sign but does give very brief eye contact to the teacher as they both begin to lift the cover from the water table. Soon other children come to the water table and stand near Heather. It is a small table and she plays beside them, very occasionally glancing around. When she tries to grab the water wheel, another child (Jeannie) says, "Do you want the water wheel, Heather?" She asks the question twice and when Heather finally nods, Jeannie gives her the water wheel.

Heather has been diagnosed with pervasive developmental disorder and her peer, Jeannie, has been willingly placed by her parents in a program specially designed to socially include young children with autism or autistic-like behaviours.

In this preschool program south of Vancouver and designed in the LEAP model (Kohler and Strain, 1993), three of the 12 children have autism. As well as providing materials appropriate to the skills or interactions desired, many of the activities are deliberately carried out in close proximity to increase the probability of interaction. Much of the equipment and activities require cooperation. Sometimes having noticed a child's interest in playing with sticks, the teacher will expand that activity so that other children will participate in stick building with that child. Routines also offer many opportunities for helping each other (for example, with dressing). Transitions such as putting on coats and clearing away one activity before another begins are especially difficult for children with communication-behavioural challenges. At the LEAP Program, these are designated by a familiar song, signing, gesturing and visual cues. Everyone participates in whatever adapted way is necessary. It may be with peer mediation, peer modelling, teacher support or demonstration. Teachers have developed social inclusion strategies based on their observations of the children's needs in the context of developmentally appropriate programming.

Cathy

This example from the video series ***Young and Special*** *is about "attitude" — understanding facts that affect feelings that in turn affect action. Attitude is at the heart of inclusion for children and adults. It has three components: knowledge, emotional response and understanding.*

Cathy is a preschooler who is blind because she received too much oxygen when she was a very tiny baby in an incubator. Some of the children were suspicious of her and teased her because they thought her blindness was caused by watching too much television.

As soon as it became known that the children's teasing behaviour was the result of lack of knowledge, Cathy's mother and teacher worked to facilitate the inclusion process. They helped her explain her disability to her preschool friends so that they could appreciate her difference and include her in their play. As a result, the children came up with their own ways to adapt the play to include Cathy. For example, they agreed that Cathy should be allowed to keep one hand on the chairs when they were playing musical chairs (because she couldn't see) but not two hands (because that wouldn't be fair).

Bradley

This example illustrates what a high quality inclusive play setting looks like. Teachers seek ways to provide play opportunities that relate to the children's experiences and help them move beyond their current levels of play through a process known as "scaffolding" (Berk and Winsler, 1995).

Bradley rides up to the lemonade stand on a hobby horse and gestures to the teacher to come over. Kneeling down, the teacher positions herself so that she is facing a group of three girls in the lemonade stand as well as Bradley. He signs to the teacher and she reminds him to ask for a ticket. As he goes through the process of gesture and sign with the lemonade sellers, the teacher scaffolds his communication with the other children by checking his request and prompting their responses. Suddenly Bradley scrunches up his face. The teacher describes his facial reaction to the sour drink. Everybody laughs. Bradley signs, "Thank you" and the girl who has poured the drink says, "You're welcome!"

Tasting new flavours is fairly new to Bradley because he breathes through a tracheotomy tube and receives his primary nourishment through a jejunostomy tube. The goal of introducing Bradley to new foods is easily incorporated into the play cooking activities that are fascinating for all the children. Riding on the hobby horse is an activity that is meeting two other goals for Bradley: large muscle exercise and negotiation (who will sit up front when they ride in pairs).

Bradley often has dramatic play ideas and devises new gestures or combinations of signs to communicate these to the children. As the teachers interpret his self-created gestures, they are able to provide relevant props. The props, in turn, enhance his initiation and negotiation of the play theme since these props are signs to the other children of his intentions.

When Bradley started at preschool, his father brought a doll that was equipped with a tracheotomy tube and a jejunostomy tube. The specialists at the hospital offered this for concrete explanations of Bradley's medical needs. Although introduced at circle time, the doll was cursorily viewed and touched, but virtually never played with. Bradley's teachers reported that during the first few weeks the other children observed Bradley often, never shunning his involvement, but rather observing teachers' actions and words. Occasionally, a question would arise. Usually it was, "Where's Bradley today?"; very occasionally, "What's Bradley saying?"; never, "What's the matter with him?"

I'd like to conclude with the following image. It's 11:35 am. Preschool finished for the morning five minutes ago. Efficiently, Sue (Bradley's medical support person) has prepared his jejunostomy tube food. The set-up comes in a nifty back-pack to which Bradley is unobtrusively connected as he sits with a small group of children waiting for pick-up. They look at books, point, sign, gesture, smile and laugh. ◆

Anne Carr M.A. has worked with young children and families since 1970 and has taught ECE courses for the last 10 years. She produced the video series **Making Friends**

References

Berk, L. and Winsler, A. (1995). "Scaffolding Children's Learning: L. Vygotsky and Early

SPECIAL NEEDS

Setting the Stage for Play

- *Observe, observe, observe...individual children as well as the group.* By appreciating the details of the children's play, making notes of a child's interests, accomplishments and frustrations you have what it takes to design developmentally appropriate programming for all your children. Take this information to your team. Check with parents. Consult with other professionals with whom you may be involved.
- *Check your toys and play materials.* Make sure you have equipment that is durable and offers possibilities for various levels of play. For example, children still engaging in a lot of practice play will need toys strong enough to accommodate repeated use. What extra resources can you access quickly and cost effectively to support young children's interests? Consider cardboard boxes, scales, dress-up clothes.
- *Review your program format.* Are there many transitions? If so, how involved are all the children? If everyone is not involved, put on your thinking caps. Do transitions require songs, signs, visual cues, peer mediation or demonstration?
- *Watch for opportunities to coach, support or facilitate for children.*
- *Spread the news of the play stories you observe* and share children's good ideas with others. Collect and display examples of children's activities through photos and their own creations.
- *Encourage children to access all modes of self-expression* by providing clay, paint and construction materials. Model uses of the materials guiding them to express their ideas.
- *Mediate for children by interpreting the meaning of their messages* to each other and by focusing on the content of the play rather than on any rule violations. Be a coach by encouraging the children to risk-take in your supportive presence.
- *Assist children to grow beyond their current competence* by indirect and direct strategies (for example, by providing clippers instead of scissors for Hailey, by translating and broadcasting Bradley's self-designed signs).

Childhood Education." *NAEYC Volume. Research Into Practice Series.*

Cook, R., Tessier, A., and Klein, M. (1996). *Adapting Early Childhood Curricula for Children in Inclusive Settings.* New Jersey, New York: Prentice-Hall.

Katz, L. and Chard, S. (1989). *Engaging Children's Minds: The Project Approach.* Norwood, New Jersey: Ablex.

Kohler, R., and Strain, P. (1993). "LEAP — Learning Experiences — An Alternative Program for Preschoolers and Parents." *The Early Childhood Social Skills Program: Making Friends During the Early Years. Teaching Exceptional Children.* Delta, British Columbia.

New, R. (1993). "Cultural Variations on Developmentally Appropriate Practice" in C. Edwards, L. Gandini and G. Foreman (Eds.) *The 100 Languages of Children.* Norwood, New Jersey: Ablex.

Recommended Resources

Making Friends: Early Childhood Social Integration consists of three videos and a guidebook. Contact Anne Carr, Early Childhood Care and Education, Capilano College. Phone (604) 986-1911, ext. 2210.

Young and Special Video Series was produced in the 1980s and is currently distributed in Canada by Psycan Corporation (1-800-263-3558). It contains 30 videos, leader's guides, student materials and resource folders. A 30-minute preview video is available for $20.00. Contact the media centre at your local community college.

Physical Challenges in Child Care:

Let the Children Lead

by Sister Ginger Patchen

His mother came to tell us
about Matthew's new friend.
Not a particularly noteworthy happening
or so any of us might think.
Four-year-old Matthew is, after all,
going to nursery school now.
Making new friends is a large part
of the expectation there.
But, please understand, Matt says,
they played in the water table, worked on
some puzzles,
listened to a story and sang "Come
Together."

Trying to place, as parents are wont to do,
just who this new friend was,
Matthew's mother made any number of
suggestions,
all to no avail.
Finally Matthew stated that Keri-Ann
always brought her own chair...
"You know, Mom, the one with the big
wheels."
Matthew didn't say that Keri-Ann is
strapped to a board to play in the water,
that she cannot hold a puzzle piece and so
"eye-gazes" it to the right spot,
that she listens but can't tell us how,
that the teachers clap her hands together.

What Matthew said was...
he had a new friend.

This scenario may seem an unusual way to begin an article intended to address the issues of training, modifying and adapting programs, accessing resource support and assuring quality care, but I believe the story of Keri-Ann and Matthew provides us with a snapshot of what is needed for real inclusion to happen. As Matthew and Keri-Ann were the leaders in this example, so too are children generally the leaders in settings where a developmental approach is used. With this technique, what is appropriate for the individual child determines the process employed rather than the child being expected to change to meet the demands of the process. Facilitating inclusion takes many forms.

In today's teaching environment, the question is not *whether* we facilitate learning, but rather *how* best to do that. Child care facilities operate most effectively when their primary goal is to meet the developmental needs of the child, thereby enhancing the quality of that individual child's life. Building positive relationships supports entry into each and every field of endeavour. The components for accommodating children who are

BEST COPY AVAILABLE

SPECIAL NEEDS

Epiphany Children's Centre

It's easy to slide in pairs on a double-width slide.

physically challenged are already included in the blueprints and practices most of us are using. Keri-Ann and Matthew used the same learning centres other children used. They led each other through a variety of learning experiences. It was how those experiences became individually accessible that was changed.

We all understand the need for ramps, handrails, walkers, wheelchairs, hearing aids and (eye)glasses. What we often don't think or hear about is how simple adaptations might reduce the exclusionary feelings and sometimes very real barriers that affect all who are involved. For instance, standard wheelchairs are designed more for the people who push them than they are for the people who sit in them. Seat height is convenient for the adult who sits in a standard adult chair to "help" the child. Problems arise when that height excludes the child in the chair from interacting with other children who are sitting on chairs and at tables that are child-sized and developmentally appropriate. Searching out workable alternatives requires that we assess each goal and determine how that goal might best be accomplished in a fashion that is as unobtrusive as possible. The combination of sitting on an adult lap, using standard, adapted children's chairs or a lowered-seat wheelchair are all effective for children involved in table-top activities. As well, the combinations allow the child who is challenged some needed postural changes.

Ways to Enable the Children

- *Enlist the help of other children.* They benefit from being involved, from helping and from the relationships they are building. You benefit from their unique visions of how something/anything might be done. The child who is challenged benefits from your combined efforts and from knowing that if it were not for their unique challenges, this wonderful, atypical thinking might not be taking place.
- *Use mirrors.* Both standing and tabletop are excellent motivational tools for: developing an appropriate sense of self; building self-esteem; encouraging self-care; the remediation of speech and articulation; the strengthening of head, neck and chest muscles; as well as face-painting, dress-up and the naming of body parts.
- *Deck your halls.* Regularly change the pictures, charts, murals and drawings that adorn your walls, windows and hallways. Any child who has poor trunk control will be encouraged to look up to see what is there, thus strengthening those muscle groups. Additional stimulation is also positive for almost all children.
- *Provide a firm foundation.* For children whose feet do not reach the floor, footrests will promote stability and focus for sitting activities (taping phone books together works well). This, by the way, applies to **anyone**. Everything from using a toilet to puzzle solving to writing essays is easier when you are "grounded" this way.
- *Sing and sign.* When typical ways of speaking and communicating are not having the desired effect, you might want to try singing instructions and/or adding some basic signs to your speech. Combinations are often more effective than any single method of operation. To assist children in making choices or to allow children who are not able to speak to have turns picking songs, make a chart of one-picture illustrations representing individual songs (spider for *Eensy-Weensy Spider*, bridge for *London Bridge is Falling Down*).
- *Therapy for one is therapy for all.* Incorporate as much "therapy" as possible into everyone's daily routine. Some children may **need** the movements involved, but all will enjoy the action. Stretching, flexing, reaching, rolling, balancing, pushing, swinging and crawling are present in many songs and movement routines for children (*This is a Song About Sammy; Open, Shut Them; Growing Song*).
- *Different is "do-riffic."* Remember that learning to do things in different ways is a positive living experience. Although we work hard at "teaching" this concept to our children, the practicality of it remains difficult for us throughout most of our lives. If it hasn't been done this way before, the inclination is to think it probably won't work. Don't be fooled by this passing thought — go with your intuition and make a possibility a reality.

BEST COPY AVAILABLE

SPECIAL NEEDS

As an example, for many years the "best practice" understanding of what children with cerebral palsy needed in order to be supported appropriately was a made-to-order seat secured into a standard wheelchair. Finding that wheelchairs limited our goal of enhanced interactions and wondering how anyone would feel sitting in the same position for hours at a time pushed us to re-examine our thinking and possibly invalidate this "best practice." Granted, sitting on an adult lap may not "work" for all ages of children. But in a centre where other children find lap seating to be appropriate, why should/would we exclude the child who is physically challenged from this nurturing experience? When the goal is the inclusion of the child who has physical challenges, additional equipment challenges may undermine the goal.

If this sounds like a juggling act, it is. In fact, it is a daily round of balancing, equalizing and stabilizing. But rest assured, if you are presently an early childhood educator, you probably have all the skills you need to be an expert juggler. Developmental issues, safety concerns, individual needs and desires — all these are relevant to enabling the whole child, any child, every child. Certainly there are occasions when specialized equipment is needed or helpful. You will remember that Keri-Ann used a standing frame to play at the water-table. Although she might not always use the frame, when she did, Keri-Ann was afforded a degree of independence from staff that no other method of care could or would have provided.

Over the years, we have been surprised to learn that having a child who moves through the day on a tricycle (even in a small classroom) is not as awkward as might have been anticipated and actually works well. It works as a means of locomotion for the child as well as an integrative, inclusive, normalizing activity. So too does having everyone taking turns on the large therapy ball or the *Toddler-Bobbler* (basically a modified trampoline). Singing, signing, swinging — all these are effective means of inclusion and integration. Certainly it is true that, as the years pass, therapy equipment begins to become part of your general inventory, but primarily what you need is to use a little imagination with a wide variety of standard equipment.

Realizing that children with physical challenges would be members of our centre, we planned our outdoor play space carefully. For example, we have a large sandbox with multiple levels. Children can sit in, stand beside or slide a wheelchair under parts of the box. Our swing collection includes the following types: standard belt, hammock, *Everglide*, airplane and limited-rotation horizontal tire. Although the hammock was designed to give swingability to those who cannot sit up and/or hold on, it has become the favourite of all the children, hands down. The *Everglide* enables arm pumping for those with limited leg power and the added social advantage of safely accommodating two folks at a time. The climber has wheelchair access to the lowest level and a double-wide slide for companionship (or assistance). Much of the playground surface *is Tuff-Turf* or *Elastocrete* to provide cushioning against falls while allowing for easy walking or wheelchair mobility. This picture of our "park" (as the children call it), is complete with trees, grass, shrubs, garden boxes, picnic tables, tricycle paths, hand rings and variety of mobile toys. It is equipment that all can enjoy and share.

Letting the children lead is the key to opening many learning and experiential doors. Allowing this to happen is not always easy. For example, last Christmas one of our children, J.J., was using a standing frame on wheels quite regularly. One day, some of her friends asked for the use of some bungee cords. Somewhat hesitantly I met their request and watched as a series of intricate wrappings and tyings took place. The bungee cords were then hooked to the standing frame. I stood holding my breath (a most common occurrence, I assure you) while J.J., already chortling to herself, was given a hat and they were off...to the North Pole. I heard them exclaim as they roared from my sight that jolly J.J. was Santa and the bungee kids, her reindeer! ◆

Sister Ginger Patchen has been the Director of Epiphany Children's Centre in Winnipeg, Manitoba for 16 years.

References

Esbensen, Steen (1987). *An Outdoor Classroom.* Ypsilanti, Michigan: High/Scope Press.

Kramer, Paula and Hinojosa, Jim (1993). *Pediatric Occupational Therapy.* Baltimore, Maryland: Williams and Wilkins.

Miller, Susan (1988). *Games, Giggles and Giant Steps.* Cleveland, Ohio: Edgell Communications.

Recommended Books for Children

Cairo, Shelley (1985). *Our Brother Has Down's Syndrome.* Toronto, Ontario: Annick Press, Ltd.

Dwight, Laura (1992). *We Can Do It!* New York: Checkerboard Press.

Merrifield, Margaret (1990). *Come Sit By Me.* Toronto, Ontario: Women's Press.

Rabe, Bernice (1988). *Where's Chimpy?* Toronto, Ontario: General Publishing, Ltd.

Smith Sally L. (1994). *Different Is Not Bad — Different Is The World.* Longmont, Colorado: Sopris West.

1997 UVIC SUMMER INSTITUTE

Quality Child Care in Context
New Directions in Quality Care

The fifth UVIC-UCCR Summer Institute will bring together International and Canadian leaders working at the forefront of efforts to revolutionize concepts of quality child care.

Key Topics:

- Experiences of a Stockholm Project Inspired by Reggio Emilia
- Understanding Quality in the Context of Culture and Community
- Developing Your Own Program's Quality Indicators
- The Search for Quality Care in The European Union (EU)

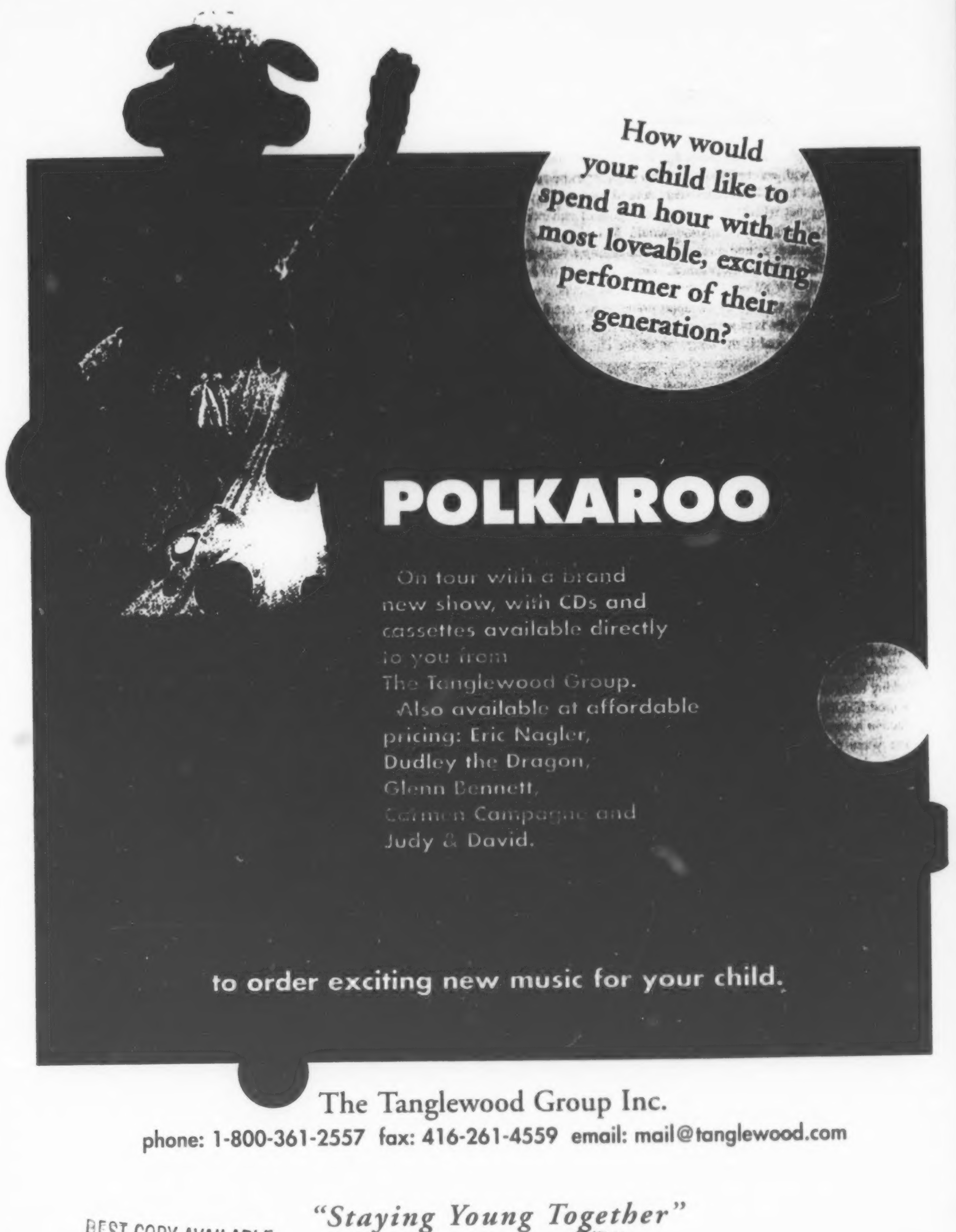
Dates: July 2 - 11 1997

— Institute Faculty —

- **Peter Moss, Ph.D.** - Coordinator of the European Commission Childcare Network (1988-96).
- **Gunilla Dahlberg, Ph.D.** - Senior Researcher and Professor, University of Stockholm.
- **Alan Pence, Ph.D.** - Coordinator of the UVIC-UCCR and Professor, University of Victoria.

Enrollment is limited.
Write or fax now for more information:

Unit for Child Care Research,
School of Child and Youth Care, University of Victoria
P.O. Box 1700, L Hut RM. 75, Victoria, B.C. V8W 2Y2
Phone: (250) 721-6358 Fax: (250) 721-8977



BEST COPY AVAILABLE

How Does Child Care Affect Mothers' Well-Being?

by Catherine M. Lee and Michelle Picard-Lessard

The Canadian National Child Care Study underlined the great need for quality child care, noting that 57 per cent of Canadian children under age 13 require alternate care to permit their parents to attend work or to study. Employed parents face numerous challenges as they attempt to fulfil the demands of their work and family roles. We hear repeatedly of people who are "time crunched," without enough hours in the day for all the things they have to do. We read about all the consequences of stress — on health, on feelings of well-being and on relationships.

A question that has been relatively neglected, however, is how child care affects parents. This gap in the research is puzzling. We know that parents' well-being affects children. We know that having stressed and irritable parents is not helpful to children. So it makes sense to ask how child care can affect parents' levels of stress, their feelings of being overloaded and their satisfaction with life.

The University of Ottawa Child Care Project was conducted from 1993 to 1995. Funded by the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada, it examined many questions including the benefits of workplace child care. The focus of this article is the link between child care and mothers' well-being.

Research Questions

1) How do child care experiences contribute to mothers' levels of stress and feelings of overload?
2) How do child care experiences contribute to mothers' satisfaction with their role as mothers and with their lives in general?

Who Participated?

Centre descriptors:

- 13 child care centres with full-time enrolments of 40 or more children;
- located in Ontario, Quebec and Nova Scotia;
- serving English- and French-speaking families in hospitals, provincial and federal governments, universities and private industries.

Mother descriptors:

- 103 in number;
- 88.4 per cent married;
- 33 years old (on average);
- of high socio-economic status (48 per cent in professional or managerial positions; 60 per cent university educated; 43 per cent with annual income of $40,000 or higher);
- well-established in their jobs (6.6 years in current position);
- working 38 hours per week in paid employment (on average);
- mothering a child age six months to 5 1/2 years.

How was information obtained?

Within a month of a child's enrolment in a day care centre, the Director informed the parents of our study and offered a questionnaire package. Parents were also invited to take part in a telephone interview. Parents were asked about the factors they considered in selecting the centre and what kind of experience they expected. Six months later, we contacted families again and asked them to complete another set of questionnaires and an interview. Seventy-two per cent of the families who were approached agreed to take part. (We assume that we missed some families at times when there was a change in Director). In some two-parent families, both mothers and fathers took part. The data presented here is from mothers only.

What did we measure?

We used a variety of questionnaires. As far as possible, we used standard questionnaires that have been validated in many other studies. When no measure was available, we developed one.

Child care variables:

- responsibility for child care;
- satisfaction with child care;
- child care difficulties;
- work-child care conflict.

Mothers' well-being:

- stress;
- role overload;
- satisfaction with parental role;
- satisfaction with life.

Major Results

In interviews, parents described the many factors they took into account in selecting a particular centre. The prime reason, explained in great detail by mothers, was that they felt the centre offered high quality care that matched their child's needs. These descriptions focused first on the caregivers — their training, their love of children and the ratios of caregivers to children. Parents described the physical resources — healthy, safe, stimulating environments in which their children could grow. They noted with pleasure the attention to intellectual, social, emotional and physical needs.

Secondary to the quality of care, was the quality of service offered by a day care centre. Among other factors, this included hours of service, fees and the convenience of the location. From the interviews, we concluded that parents were highly satisfied with the quality of care their children received. There was greater variability with respect to satisfaction with the quality of service. For example, a mother who was delighted to have a day care centre at her workplace and thrilled to have arranged a four-day work week permitting her more time with her child was also daunted at the prospect of paying for five days of day care on 80 per cent of her salary.

Let's examine the relationship between these "service-related" child care variables and mothers' well-being.

Stress

All of the child care variables contributed to a mother's level of stress. Being the parent who was responsible for making child care arrangements increased the mother's feelings of stress. Difficulties in child care arrangements and interference between child care and work were associated with greater stress. The more satisfied she was with her child care arrangement, the less stress a mother reported.

Role overload

Child care variables had a strong effect on a mother's feelings of having too much to do and being overwhelmed. In particular, more responsibility for child care and more difficulties in child care were related to higher overload scores.

Satisfaction with parental role

Child care variables were associated with how satisfied a mother felt in her role as a parent. The more satisfied she felt with the child care arrangement, the more satisfied she felt as a parent. This makes intuitive sense — the parental role is much easier if you are happy that your child is well cared for while you are at work and, if the child care arrangement is compatible with your work arrangements, so much the better.

Life satisfaction

Child care variables were associated with a mother's feelings of satisfaction with her life. In particular, mothers who reported lower conflict between child care arrangements and work reported higher satisfaction with their lives. It is significant that these child care factors affected women not only in their parental roles, but also in how they felt about their lives overall.

Discussion

The need for quality child care is unquestionable. Findings from this study demonstrate that child care can contribute, not only directly to the child's development and well-being through the quality of care offered, but also indirectly by affecting the mother.

The link between child care variables and mothers' well-being has important implications. A mother's level of stress and her feelings of overload are the early warning signs. Mounting stress can lead to feelings of helplessness and depression. The costs of such distress are substantial. They take a toll on the woman herself, on her child, on her relationships and on her performance as an employee. Satisfaction, on the other hand, is associated with high self-esteem and resourcefulness. A woman who feels satisfied with the various aspects of her life is in a favourable position — she feels good and has a more positive relationship with her child, partner, friends and co-workers.

The mothers who participated in this study appreciated their child care arrangements. The majority felt that the time and energy they had devoted to selecting the centre had been a successful investment of time. Mothers emphasized the positive effects of good child care on their own mental health — they explained that when they were confident about the care their child was receiving, they felt less stressed and were able to fulfil their job responsibilities better. Although child care was a major factor contributing to their ability to manage work and family responsibilities, good child care alone was not sufficient. Mothers described the way that good child care is part of the solution — along with flexible work arrangements and understanding colleagues.

In interpreting the results of this study, a number of factors should be borne in mind. First, the participants represent a fairly privileged group of high socio-economic status. Second, the child care was offered in licensed centres, ensuring a reasonable standard of care.

Results of this study suggest that access to quality child care has positive effects on employed mothers. As employers and policymakers search for ways to enable families to juggle their multiple responsibilities, it is evident that the provision of adequate child care must be a priority. ◆

Catherine Lee is an Associate Professor at the School of Psychology at the University of Ottawa. Michelle Picard-Lessard is a Psychologist at the Ottawa Rehabilitation Centre. Comments should be addressed to Catherine Lee, Ph.D., School of Psychology, University of Ottawa, P.O. Box 450, Stn. A., Ottawa, Ontario, K1N 6N5; e-mail: cmlee@uottawa.ca

References

Goelman, H., Pence, A.R., Lero, D.S., Brockman, L.M., Glick, N. and Berkowitz, J. (1993). *Where Are the Children? An Overview of Child Care Arrangements in Canada* [Canadian National Child Care Study]. Ottawa: Statistics Canada and Health and Welfare Canada.

Across Canada

NATIONAL — *Child & Family Canada*, the exciting new public education WWW site developed by the Federation in cooperation with over 30 national and provincial/territorial organizations with a commitment to the well-being of children and families, was officially launched in Ottawa on October 8. Participating organizations include: Assembly of First Nations; Canada Safety Council; Canadian Association for Community Care; Canadian Association for Health, Physical Education, Recreation and Dance; Canadian Child Care Federation; Canadian Council on Social Development; Canadian Dental Hygenists Association; Canadian Institute of Child Health; Canadian Paediatric Society; Canadian Public Health Association; Canadian Toy Testing Council; Child Welfare League of Canada; Family Service Canada; Learning Disabilities Association of Canada; National Institute of Nutrition; Vanier Institute of the Family; Association of Early Childhood Educators of Newfoundland and Labrador; Association of Early Childhood Educators, Ontario; Canadian Association of Family Resource Programs; Certification Council of Early Childhood Educators of Nova Scotia; Child Care Connection-NS; Early Childhood Coalition Petite Enfance (New Brunswick); Early Childhood Development Association of PEI; Early Childhood Educators of B.C.; Early Childhood Professional Association of Alberta; Family Day Care Association of Manitoba; Home Child Care Association of Ontario; Ontario Network of Home Child Care Provider Groups; Manitoba Child Care Association; Saskatchewan Child Care Association; Western Canada Family Child Care Association of B.C.; and Yukon Child Care Association. To view any of the 600 digitized documents, visit *Child & Family Canada* at http://www.cfc-efc.ca

Health Minister David Dingwall has announced the five successful candidates for the Centres of Excellence for Women's Health Program ($12 million funding over six years): Maritime Consortium (Dalhousie University, Halifax); Consortium (Université de Montréal, Montréal); National Network on Environments and Women's Health (York University, Toronto); Prairie Region Centre of Excellence for Women's Health (Women's Health Clinic, Winnipeg); and British Columbia Consortium for Women's Health, B.C. (Women's Hospital and Health Centre, Vancouver). The Program has the overall purpose of improving the health of Canadian women by enhancing the health system's understanding of and responsiveness to women's health issues.

The newly released *Report on the Health of Canadians* provides an overview of the health status of Canadians and insights into how the determinants of health and their interactions can have powerful influences on our health. Significant differences in the health status of Canadians exist depending on where you live, earnings, education, sex and early childhood experiences. The Report concludes that, in order to maintain and improve our health, a coordinated effort will be required involving all levels of government, non-governmental organizations, the private sector and community level organizations to address issues of common concern.

BRITISH COLUMBIA — The government is strengthening the province's child protection system and streamlining child and family services by creating a new Ministry for Children and Families headed by Penny Priddy. It also includes a new Children's Commissioner (Cynthia Morton) independent of the ministry and accountable directly to the Attorney General. Consolidating programs from five ministries (Social Services, Health, Attorney General, Education and Women's Equality) into one is intended to provide better coordination and improved services to those most at risk. New programs will be funded through administrative and management savings resulting from the consolidation. The new Benefits [Child Care] Act gives grants to organizations providing child care and subsidies to eligible low-income families needing child care for training or employment. As well, it removes child care from the welfare system.

ALBERTA — Work continues on the provincial redesign of all services to children. The departments of Education, Health, Social Services and Justice are all involved. All services, including Child Welfare, will be privatized.

SASKATCHEWAN — Home child care providers are lobbying government to reconsider its decision to reduce the school-age child care subsidy, to widen the gap in subsidies to families with children attending child care centres as compared to family day care homes, and to allocate educational incentives and bonuses to those working in child care centres.

MANITOBA — The Manitoba Child Care Association and the Family Day Care Association of Manitoba continue to discuss the possibility of amalgamation. In response to MCCA's request on behalf of its family day care members, Red River Community College is now offering the family day care training program developed by the Western Family Child Care Association of B.C. through its continuing education division.

The Continuing Education Division at the University of Manitoba has introduced its new Certificate in Applied Management Program with a specialization in day care management.

The government is establishing a Regulation Review Committee to study community recommendations from the numerous meetings held with MLA Marcel Laurendeau on the review of Regulation 62/86 of the *Community Day Care Standards Act*.

BEST COPY AVAILABLE

ONTARIO — Janet Ecker, Minister of Community and Social Services, has presented a discussion paper called "Improving Ontario's Child-Care System." Recommendations of the 40-page report include: phasing out wage subsidies for providers in non-profit child care centres over the next three years, converting former wage subsidy funds into equitable program stabilization grants to be shared by non-profit and private centres on a per-child basis, and increasing staff-to-child ratios for preschoolers and school-age children.

NEWFOUNDLAND AND LABRADOR — Representatives of the Association of Early Childhood Educators of Newfoundland and Labrador presented a brief to the public consultations of the government's Social Strategic Planning Committee. Following 18 months of consultations with various communities on concerns for children and youth, the Select Committee on Children's Interests has tabled a report called *Listening & Acting: A Plan for Child, Youth and Community Empowerment* that recommends the creation of a Child, Youth and Family Secretariat and a Child and Youth Advocate.

Celebrations for Early Childhood Educators' Week and National Child Day were combined during the week of November 17. ◆

Calendar

JANUARY

24-25

Dartmouth, Nova Scotia

Child Care Connection-NS will hold its 8th annual "Caring Connection" conference in Dartmouth, Nova Scotia.

Contact: Pat McCormack, Child Care Connection-NS, Suite 100, 1200 Tower Road, Halifax, Nova Scotia, B3H 4K6. Phone (902) 423-8199 (1-800-565-8199 in Atlantic Canada), fax (902) 492-8106.

FEBRUARY

8

Scarborough, Ontario

Umbrella Central Day Care Services is taking registrations for its 12th annual conference. This year's theme is "Protecting Our Future" and the keynote speaker will be Ken Wyman.

Contact: Tess Ayles, Umbrella Central Day Care Services, 79 Westbourne Avenue, Scarborough, Ontario, M1L 2Y6. Phone (416) 750-9121, fax (416) 750-9033.

APRIL

Mid-April

Sydney, Nova Scotia

SpeciaLink, the National Child Care Inclusion Network, is hosting a Thinktank on Behavioural Challenges at Canadian Coastguard College. Experienced teams of front-line caregivers and consultants (or resource teachers or directors) who have together been successful at addressing issues around behavioural challenges are invited to apply. Subsidies are available for air travel. Room and board costs are approximately $45. per day. Registration fee is $95.

Contact: Sharon Hope Irwin, Director SpeciaLink, phone 1-800-840-link or (902) 562-1662, fax (902) 539-9117, e-mail speclink@atcon.com.

24-26

Winnipeg, Manitoba

The Manitoba Child Care Association's 20th anniversary conference will be held in Winnipeg with Barbara Coloroso as the opening keynote speaker.

Contact: Debra Mayer, MCCA. Phone (204) 586-8587, fax (204) 589-5613.

MAY

8-10

Vancouver, British Columbia

The Early Childhood Educators of British Columbia have scheduled their 27th annual conference at the University of British Columbia. The theme is "Together: Child Care: A Global Perspective."

Contact: ECEBC Conference '97 Steering Committee, #201-1675 West 4th Avenue, Vancouver, B.C., V6J 1L8. Phone (604) 739-3289, fax (604) 739-0770.

13-17

Quebec City, Quebec

The Active Living Alliance for Canadians with a Disability is hosting its 8th National Forum concurrently with the 11th International Symposium for Adapted Physical Activity in Quebec City. The theme is "Active living... differently."

Contact: Phone (418) 529-9141, ext. 6271, fax (418)529-7318, e-mail asimard.cfc@craph.org.

23-24

Guelph, Ontario

The Association of Early Childhood Educators, Ontario will host a regional conference at the University of Guelph.

Contact: Eduarda Sousa, AECE.O. Phone 1-800-463-3391 or (416) 487-3157, ext. 27.

May 30-June 1

Nanaimo, British Columbia

"Under the Caring Umbrella" is the theme of the Western Canada Family Child Care Association of B.C.'s conference in Nanaimo.

Contact: Marg Rodrigues, WCFCCA. Phone (604) 951-1870 or 1-800-686-6685.

May 31-June 1

North Bay, Ontario

The Association of Early Childhood Educators, Ontario will host a regional conference at Canadore College/Nipissing University in North Bay.

Contact: Eduarda Sousa, AECEO. Phone 1-800-463-3391 or (416) 487-3157, ext. 27. ◆

Resources

A Profile of Quality in Canadian Child Care Centres (1996) by Gillian Doherty and Barbara Stuart is a report that examines the scores resulting from the administration of the Harms and Clifford Infant/Toddler Environment Rating Scale and/or the Early Childhood Environment Rating Scale in centres across seven provinces.

For a free copy while supplies last, contact Barbara Stuart, University of Guelph. Phone (519) 824-4120, fax (519) 766-0691, e-mail b.stuart@uoguelph.ca.

Jelly Beans in a Jar: Inclusive Child Care (1996) is a practitioner's guide to integration in preschool settings written by Anita Cashin-Sipos, Lorraine Serra, Patricia Di Nunzio, Karen McCall and Marianne Quesnel for the St. Catharines Association for Community Living with funding support from the Disabled Person's Participation Project, Human Resources Canada. This program manual covers 12 daily routines and addresses programming for development of all children.

To order for $30 (plus shipping & handling) contact St. Catharines Preschool Services, 47 Welland Avenue, St. Catharines, Ontario, L2M 5V2. Phone (905) 988-1288, fax (905) 688-9828. Volume discounts are available on request.

Self-Help for Parents of Children with Special Needs: A Tool Kit for Parents and Professionals (1996) contains information about ways that parents can support each other (self-help and support groups, parent-to-parent match programs, connecting via Internet) as they cope with the challenges of raising children with special needs. An in-depth resource list and organization contacts are included. French adaptation is in process.

To order for $18.00 (including shipping, handling and GST), contact the Canadian Association of Family Resource Programs, 120 Holland Avenue, Suite 205, Ottawa, Ontario, K1Y 0X6. Phone (613) 728-3307, fax (613) 729-5421.

So This Is Normal Too: Teachers and Parents Working Out Developmental Issues in Young Children is written by Deborah Hewitt. It helps parents and people working with preschool-aged children focus on solutions to common behavioural situations. In each of the 16 chapters, the author focuses on solving problems and stepping back for an objective view of the behavioural challenge.

Redleaf Press (1995), ISBN 1-884834-07-8 (pbk.)

Television Violence: A Review of the Effects on Children of Different Ages (February, 1995) prepared by Wendy L. Josephson is published by the Department of Canadian Heritage. This document provides suggestions for parents and for the television industry at the end of each section. Of the 70 pages, 18 are exclusively for references on the topic.

For up to two copies free of charge in English or French, contact the National Clearinghouse on Family Violence, Health Canada. Phone 1-800-267-1291, fax (613) 941-8930.

The Emotional Development of Young Children: Building an Emotion-Centred Curriculum by Marion Hyson brings together current theory and research into children's early emotional development and applies this knowledge to practice. The author proposes specific teaching strategies that advance children's understanding and appropriate expression of their emotions and focuses her suggestions for practice through the lens of classroom anecdotes drawn from direct observation.

Teachers College Press (1994), ISBN 0-8077-3354-7 (pbk.)

You are Not Alone (1996) is a paperback booklet published as part of the *First Steps Project* by the School of Child and Youth Care, University of Victoria. Developed for parents of infants and toddlers, this educational resource provides practical information on support networks, working with helping professionals and working as advocates.

For information on the ***First Steps Project*** *or about purchasing this booklet, phone (604) 721-7979 or fax (604) 721-7218.*

Well Beings: A Guide to Promote the Physical Health, Safety and Emotional Well-Being of Children in Child Care Centres and Family Day Care Homes, 2nd Edition (1996) combines the two volumes of the first edition into one soft-covered book.

To order for $69.95 ($59.95 before 1997) contact the Canadian Paediatric Society, 401 Smyth Rd., Ottawa, Ontario, K1H 8L1. Phone (613) 737-2728, fax (613) 737-2794. ◆

Planning With Care

A Personal Calendar specially designed for persons caring for young children.

Each week of the calendar has a theme, activities for children & special days from around the world. Plus, it doubles as a personal calender for you with each week to a page.

$10.00 each

Contact : The Saskatchewan Child Care Association

(306) 664-4408 Fax: (306) 664-7122

BEST COPY AVAILABLE

The Early Childhood Educators of British Columbia

27th Annual Conference
Together: Child Care A Global Perspective

May 8 - 10, 1997
University of British Columbia, Vancouver, BC

A conference not to be missed! The Early Childhood Educators of British Columbia conference is the largest conference for early childhood educators in Western Canada. Over 1500 early childhood educators, students, administrators, child care advocates, and consultants attend this conference every year. The conference offers provocative keynote presentations, dynamic and innovative workshops, and excellent professional development and networking opportunities for everyone attending.

Conference Highlights

- **Leading Keynote Speakers include:**
  - **Dr Fraser Mustard, Director of the Canadian Institute of Advanced Research**
  - **UNICEF Presentation**
  - **Sue Bredekemp, Director of Professional Development and Acceditation (NAEYC)**
- **More than 80 workshops including:**
  - **Early Intervention/Supported Child Care/Infant Development**
  - **Learning Through Play**
  - **Best Practice**
  - **Administration, Leadership, Advocacy, and Public Policy**
  - **ECE Instruction**
- **Trade Show and Resources Centre**
- **The Conference Banquet**
- **Networking opportunities**

☐ Yes, Please add me to your mailing list and send me a conference program (distributed in January 1997)

Name ______________________________

Address: ______________________________

City: ______________ Prov/State ______________ Postal/Zip Code: __________

Return to :

The Early Childhood Educators of British Columbia, 201-1675 West 4th Ave., Vancouver, B.C. V6J 1L8.
Phone: (604) 739-0770, Fax: (604) 739-3289, e-mail: ecebc@cyberstore.ca.

VOL. 10 N. 4 HIVER 1997

Interaction

PUBLICATION DE LA FÉDÉRATION CANADIENNE DES SERVICES DE GARDE À L'ENFANCE

L'intégration des enfants ayant des besoins spéciaux

La résolution globale de conflits

Le bien-être de la mère

Le coup d'œil d'une enseignante suppléante

DIX ANNÉES DE INTERACTION

BEST COPY AVAILABLE

Demande d'adhésion

CATÉGORIES DE MEMBRES

Individuel
Personnes portant un intérêt particulier aux objectifs de la FCSGE (30 $)

Étudiante
Étudiantes (25 $)

Service
Agences, garderies, centre de documentation et groupes intéressés de 20 membres ou moins (45 $)

Organisation
Établissements de formation, organisations provinciales et autres organisations de garde à l'enfance comptant 20 membres ou plus (85 $)

AVANTAGES POUR LES MEMBRES

Les membres ont accès à ce qui suit ou le reçoive :

- *Interaction*, magazine trimestriel
- *Feuilles-ressources* publiées trimestriellement
- Services d'information via 1-800-858-1412
- Conférence biennale à tarif réduit
- Produits de la FCSGE à prix réduit
- Maillage avec d'autres organisations
- Droit de vote à l'assemblée générale annuelle
- Les services-membres reçoivent aussi une série complète de *feuilles-ressources*
- Les organisations-membres reçoivent aussi une mise à jour annuelle du RÉPERTOIRE canadien de la garde à l'enfance

Note : Si re statut de membre est à jour dans les organisations suivantes, vous êtes automatiquement membre de la FCSGE.

Association of Early Childhood Educators, Ontario
Association of Early Childhood Educators of Newfoundland and Labrador
Certification Council of Early Childhood Educators of Nova Soctia
Early Childhood Coalition Petite Enfance
Early Childhood Development Association of P.E.I.
Early Childhood Educators of British Columbia
Early Childhood Professional Association of Alberta
Family Day Care Association of Manitoba
Home Child Care Association of Ontario
Manitoba Child Care Association
Saskatchewan Child Care Association
Western Canada Family Day Care Association of B.C.
Yukon Child Care Association

DEMANDE D'ADHÉSION (Veuillez écrire en lettres moulées)

Nom/personne-ressource ______________________

Organisation/service ______________________

Adresse ______________________

____

Téléphone : Domicile ( ) ______________ Travail ( ) ______________

Oui, j'appuie (nous appuyons) les buts et objectifs de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance et je désire (nous désirons) y adhérer. Veuillez trouver sous pli un chèque ou mandat-poste.

Signature ______________________

FRAIS D'ADHÉSION (taxes incluses)

- ☐ Individuel 30 $
- ☐ Étudiante 25 $ ______________ *nom de l'établissement d'enseignement*
- ☐ Service 45 $
- ☐ Organisation 85 $
- ☐ Tarif d'abonnement à *Interaction* 50 $ *(non-membres seulement)*
- ☐ Don ______________
- ☐ Membres à l'extérieur du Canada : ajouter 30 $ CAN aux frais d'adhésion pertinents

FCSGE, 120, av. Holland, bureau 306
Ottawa (Ontario) K1Y 0X6
(613) 729-5289; Télec.: (613) 729-3159
1-800-858-1412
Organisme de charité # 0806240 - 09
N° d'enregistrement TPS — R106844335
ISSN 0835 5819

Interaction

VOLUME 10 NUMÉRO 4 HIVER 1997

PUBLIÉ PAR LA FÉDÉRATION CANADIENNE DES SERVICES DE GARDE À L'ENFANCE

Rédactrice intérimaire	Barbara Coyle
Design/Mise en page	John Atkinson/Fairmont House
Publicité	Gaétane Huot
Traduction	Diane Archambault/Min Alerte
	Martine Leroux/SMART Communication
Impression	M.O.M. Printing

FÉDÉRATION CANADIENNE DES SERVICES DE GARDE À L'ENFANCE

CONSEIL D'ADMINISTRATION

Présidente	Karen Charlton
Secrétaire	Marg Rodrigues
Trésorière	Robyn Gallimore
Directrice	Sandra Beckman
Directeur	Daniel Berthiaume
Directrice	Barbara Bragg
Directrice	JoAnne Hurst
Directrice	Trudy Norton

CONSEIL DES MEMBRES

Association of Early Childhood Educators of Newfoundland and Labrador	Cornelle Murphy
Association of Early Childhood Educators, Ontario	Robyn Gallimore
Certification Council of Early Childhood Educators of Nova Scotia	Sharon Beals
Early Childhood Coalition Petite Enfance (Nouveau-Brunswick)	Gayle Keith-Mitton
Early Childhood Development Association of P.E.I.	Ann Hayes-McKenzie
Early Childhood Educators of B.C.	Trudy Norton, Chair
Early Childhood Professional Association of Alberta	Chris McCaffrey
Family Day Care Association of Manitoba	Marie Rosset
Association ontarienne de garde d'enfants à domicile	Elsie Chan
Manitoba Child Care Association	Pat Wege
Saskatchewan Child Care Association	Mary Ann Knoll
Western Canada Family Child Care Association of B.C.	Marg Rodrigues
Yukon Child Care Association	Kristie Kanary
Représentante nationale	Gyda Chud

Personnel

Directrice générale	Dianne Bascombe
Directrice des services à l'information	Anne Maxwell
Chef des services administratifs	Danielle Belair
Rédactrice intérimaire, *Interaction*	Barbara Coyle
Agente à l'information	Jennifer Murphy-Hupé
Agente à l'adhésion	Gaétane Huot
Adjointe administrative	Lyne Flansberry

La Fédération canadienne des services de garde à l'enfance a pour mission principale d'améliorer la qualité des services de garde d'enfants offerts aux familles canadiennes.

LA FÉDÉRATION DÉSIRE ENTRE AUTRES :

fournir de l'information et faciliter la communication au sein d'une vaste gamme de groupes cibles. Les services et les programmes de la Fédération sont destinés aux intervenantes en services de garde, aux organisations de services de garde, aux établissements de formation, aux décideurs politiques et aux leaders d'opinion publique.

◆

soutenir les initiatives destinées à améliorer les compétences, l'expertise et la prise de conscience des groupes cibles quant à leurs rôles en vue d'améliorer la qualité des services de garde. Les initiatives et les plans d'action de la Fédération comportent souvent un élément de sensibilisation.

◆

s'orienter davantage vers les politiques et la recherche, influer sur l'orientation de la politique en matière de services de garde et soutenir la recherche destinée à améliorer la qualité des service de garde à l'enfance.

◆

FCGSE/CCCF reçoit des subventions de Développement des ressources humaines.

N° d'enregistrement TPS - R 106844335

ISSN 0835-5819

CONTENU

OPINIONS

Dans les coulisses 2

Lettres 2

À la recherche de l'équité 3
par Carol Butler

Critique de livre — Working with Families 3
par Janice MacAulay

Portrait des affiliés : La Manitoba Child Care Association 4
par Pat Wege

Revue : Livres pour enfants 5
par Alfonsina Clemente

PRATIQUE

Le coup d'oeil d'une enseignante suppléante 6
par Barbara McKee

Encourager des relations positives entre les parents et la garderie pour l'enfant d'âge scolaire 7
par Eva Stelzer Rudick et Diane Nyisztor

Demandez à votre professionnelle de la santé — L'hiver et ses nez qui coulent, ses toux, ses reniflements, ses éternuements 10
par Deborah Kernested

Résolution globale de conflits 11
par Harriet Field

À PROPOS

Un programme qui s'adresse à tous les enfants 15
par Sharon Hope Irwin

Les parents collaborent avec le personnel à l'intégration d'un enfant qui accuse un retard de développement 16
par Donna Michal

Soins de santé spéciaux en garderie : minimiser les risques 19
par Trudy Norton

Interventions auprès d'enfants ayant un comportement difficile et des besoins spéciaux 22
par Lynda Orr et Gerald Cavallaro

Jeux et relations : programmer l'intégration 24
par Anne Carr

Les handicaps physiques en milieu de garde à l'enfance : rendre la bride à l'enfant 27
par Soeur Ginger Patchen

NOUVELLES

Le service de garde affecte-t-il le bien-être de la mère? 30
par Catherine M. Lee et Michelle Picard-Lessard

Réseau pancandien 31

Calendrier 32

Ressources 32

Photo de la page couverture prise à la Carleton University Preschool par Nick Haramis.

Afin d'éviter d'alourdir inutilement le texte et compte tenu de la majorité féminine dans le milieu des services de garde, nous emploierons le féminin tout au long de cette publication.

Interaction est publié trimestriellement et distribué aux membres de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance (FCSGE). Toute annonce publicitaire doit être approuvée par la rédaction. La FCSGE n'est pas responsable des déclarations ou représentations de faits ou des opinions présentées dans les annonces publicitaires paraissant dans **Interaction**. En outre, l'acceptation de publier une annonce n'implique pas que la FCSGE endosse les produits ou les services qu'on y vante. Les tarifs concernant la publicité sont disponibles sur demande. Circulation : 9 000. Les opinions exprimées dans cette publication n'engagent que leurs auteurs et ne reflètent pas nécessairement celles de la FCSGE. Pour des renseignements concernant la reproduction de matériels parus dans **Interaction**, prière de communiquer avec l'agente à l'information, Fédération canadienne des services de garde à l'enfance, 120, avenue Holland, bureau 306, Ottawa (Ontario) K1Y 0X6, (613) 729-5289 ou 1-800-858-1412; téléc. : (613) 729-3159.

BEST COPY AVAILABLE

Dans les coulisses

Voici le numéro de l'hiver 1997 d'*Interaction*. Nous espérons que vous trouverez dans la section *À propos*, qui a pour thème «L'intégration des enfants ayant des besoins spéciaux», des moyens utiles dans votre travail quotidien pour inclure ce genre d'enfants. Comme le sujet est tellement vaste, nous avons éprouvé de la difficulté à le répartir en cinq articles seulement; il aurait été plus facile d'écrire tout un livre! Je veux adresser des remerciements particuliers à Sharon Hope Irwin, de Trait d'union, qui a choisi le sujet des articles, a proposé des auteures et a rédigé un survol de cette section.

Vous avez sans doute remarqué qu'*Interaction* est moins volumineux. À cause des compressions budgétaires, le magazine est maintenant plus mince et contient 32 pages en français et 32 pages en anglais. Nous travaillons dur pour garder la même quantité d'informations grâce à une révision encore plus pointue.

Nous aimons bien recevoir vos commentaires. Si vous avez un message à partager avec vos consœurs partout au pays, prenez un instant pour l'écrire et nous l'envoyer. Les lettres au sujet d'un article que vous avez lu dans *Interaction* sont toujours les bienvenues.

Le présent numéro est le dernier que je prépare à titre de rédactrice intérimaire puisque Susan Hajdu-Vaughn reprend son poste après son congé de maternité. J'ai bien aimé les conversations que j'ai eues avec bon nombre d'entre vous et j'ai un profond respect pour le travail que vous accomplissez.

Ne manquez par le numéro du printemps 1997 qui traitera du «Jeu» et de son importance pour la petite enfance. ◆

Barbara Coyle, rédactrice intérimaire

Lettres

Au nom de la Family Day Care Association of Manitoba, je tiens à vous remercier d'avoir traité des services de garde en milieu familial dans le numéro de l'été 1996 d'*Interaction*.

Il est gratifiant, pour une organisation chargée de la promotion et du soutien des services de garde en milieu familial, de constater qu'une publication de qualité, telle *Interaction*, aborde les questions touchant la garde en milieu familial. Les articles étaient instructifs et très bien rédigés...

— *Marie Rosset*

Family Day Care Association of Manitoba

Je vous écris pour vous exprimer ma reconnaissance et vous féliciter de tout le travail que vous avez accompli pour élaborer **Vers l'excellence dans les programmes de formation en SÉPE**. Ce document est très important et il contribuera à améliorer la qualité des soins aux enfants au Canada.

Les lignes directrices nationales fournissent un excellent cadre pour concevoir et réviser des programmes fondés sur des principes. Les lignes directrices mettent bien l'accent sur le contexte d'ordre public dans lequel les programmes de formation pour les soins et l'éducation de la petite enfance sont conçus et offerts...

— *Vicki Mulligan*

Victoria, Colombie-Britannique

À LA MÉMOIRE DE STEEN ESBENSEN

Nous regrettons le décès de Steen Esbensen le 4 septembre 1996. Il manquera profondément à ses amis dans le domaine des soins aux enfants tant en Amérique du Nord qu'à l'étranger. Toutes les personnes qui ont connu Steen ont été influencées par le dévouement qu'il portait à la qualité des soins aux enfants, spécialement aux aires de jeu.

Enfant & famille Canada a été officiellement inauguré!

Barbara Coyle

Jodie Chislett, mère de Robyn (à gauche) et d'Éric (à droite), coupe le ruban mauve pour inaugurer officiellement le site Web *Enfant & famille Canada* (http://www.cfc-efc.ca). L'inauguration a eu lieu le 8 octobre, au Centre prescolaire de ressources parentales à Ottawa.

À la recherche de l'équité

par Carol Butler

Je m'appelle Carol Butler et je suis fière d'être une responsable de garde en milieu familial. J'ai eu grand plaisir à lire le numéro de l'été 1996 d'*Interaction* qui avait pour thème la garde en milieu familial selon divers points de vue.

On pourrait dire que je suis unique. J'ai déposé une requête pour obtenir l'équité salariale en décembre 1994 et j'ai obtenu gain de cause en février 1996. Pour la première fois en Ontario, on a reconnu à une responsable de garde en milieu familial le même statut qu'une employée à des fins d'équité salariale. Cela signifie que l'agence a non seulement la responsabilité de veiller à ce que je me conforme aux règlements provinciaux, mais aussi de me payer selon les normes d'équité salariale qu'elle applique aux autres employées. Inutile de dire que le jugement a été porté en appel. Toutefois, ce jugement est très significatif parce qu'il constitue un précédent pour les responsables de garde en milieu familial qui, à mon avis, ont toujours été considérées en Ontario comme des employées de l'agence reconnue dans tous les domaines, sauf pour le salaire. Ainsi, on considère que la responsable de garde en milieu familial est une travailleuse indépendante, ce qui lui donne la même protection que le statut d'employée externe.

Je ne crois pas que j'exagère. Nous sommes réglementées. On nous demande de signer une entente qui nous est imposée et, si nous la remettons en question, on nous menace de congédiement. En théorie, les responsables de garde en milieu familial sont des travailleuses indépendantes, mais en fait, elles sont des employées de l'agence qui ne peuvent fixer leurs propres tarifs.

Je crois en la qualité des soins aux enfants, mais je crois aussi en l'équité et en la justice. Pour le moment, il m'est impossible de concilier les trois quand je parle de la garde en milieu familial reconnue. On m'a accusé de mettre fin à des programmes, de mettre en péril le système et d'anéantir la garde en milieu familial à l'échelle de la province. Cependant, comme Carol Hoffard, une responsable de garde en milieu familial dans le comté de Waterloo, l'écrivait dans une lettre à l'éditrice du *Kitchener Record* : «...si les intervenantes prouvent qu'elles ont été exploitées, est-ce de leur faute si les politiciens choisissent de mettre fin au programme plutôt que de payer leur dû? [...] Le service que nous offrons vaut plus que 1 $ net de l'heure...»

Je veux que les responsables de garde en milieu familial soient traitées équitablement, et cela comprend un jugement clair. La garde en milieu familial constitue un choix de service de qualité qui a été très rentable, mais cette rentabilité ne peut plus être atteinte aux dépens des dispensatrices du service. Je veux avoir mon mot à dire en ce qui concerne mes conditions de travail, gagner un salaire juste, et être traitée avec respect et dignité. À mon avis, tout cela n'est pas inclus dans notre système actuel.

J'espère que vous songerez à cette question et que vous nous appuierez. J'encourage d'autres responsables de garde en milieu familial de l'Ontario à déposer une requête pour obtenir un salaire équitable en vertu de la *Loi sur l'équité salariale* et de la protection du statut d'employé garantie par la *Loi sur le travail*. ◆

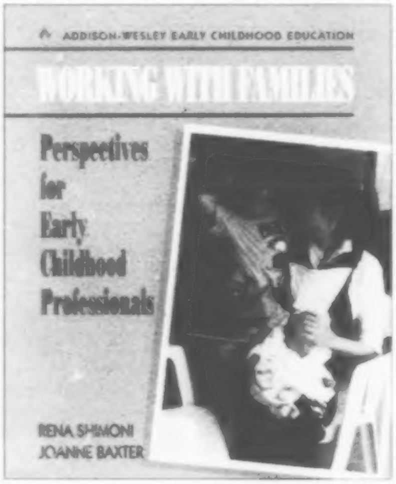
Carol Butler est une responsable de garde en milieu familial à Fergus (Ontario) et possède un diplôme en éducation de la petite enfance. Des onze ans qu'elle a passés dans la garde en milieu familial, elle en a travaillé neuf pour des agences. Elle est très active dans le domaine des droits des dispensatrices de soins. On peut la joindre au (519) 787-1075.

CRITIQUE DE LIVRE

Working with Families: Perspectives for Early Childhood Professionals

par Janice MacAulay

Les coauteures, Rena Shimoni et Joanne Baxter, ont puisé dans leur expérience commune du travail social, de la psychologie et de l'enseignement de l'éducation à la petite enfance (Collège Mount-Royal, Calgary) afin de rédiger ce nouveau manuel à couverture souple pour les étudiantes en éducation à la petite enfance. Elles affirment que «le bien-être des enfants et celui des familles sont inextricablement liés, et que les professionnelles de la petite enfance détiennent une responsabilité morale d'aider les familles et de les encourager à participer aux soins et à l'éducation de leurs enfants».



Working with Families comporte trois parties. La première, «Understanding Families», procure un cadre conceptuel. La deuxième, «Facing Family Challenges», traite de huit situations difficiles pour les familles : la séparation et le divorce, les familles monoparentales, les familles reconstituées, les parents adolescents, les enfants ayant des besoins spéciaux, la pauvreté, la mort, et la violence et l'abus. On encourage les étudiantes à examiner leurs propres présomptions et préjugés face à ces situations, de sorte qu'elles pourront aider les familles avec respect et sans les juger. La troisième partie,

282

«Working with Families», aborde la question des relations entre les parents et la professionnelle et donne des moyens pour que les professionnelles de l'éducation à la petite enfance puissent inciter les familles à participer davantage aux soins et à l'éducation de leurs enfants. Le manuel donne aussi certaines idées pour évaluer l'efficacité de ces partenariats.

Le manuel est divisé en sections courtes portant des titres clairs. Des mises en situation ont également été ajoutées à divers endroits pour illustrer le côté théorique. Ces encadrés renseignent la lectrice sur diverses habitudes, valeurs et croyances familiales. On y traite de la complexité des questions familiales et de la nécessité d'évaluer la situation et d'y réagir avec précaution. Chaque chapitre se termine par des exercices conçus pour aider les étudiantes à mieux se connaître, à mieux connaître les autres et à découvrir le large éventail de ressources communautaires disponibles pour aider les familles.

Par contre, *Working with Families* ne discute pas des principes de pratiques axées sur la famille. Pour comprendre ces principes, les étudiantes peuvent avoir recours à une nouvelle ressource, *Working Collaboratively with Parents and Professionals*, qui applique le principe de la pratique axée sur la famille au cas d'une famille qui a un tout-petit en garderie.

Working with Families et *Working Collaboratively with Parents and Professionals* constituent deux ressources complémentaires et bien écrites pour les étudiantes en éducation à la petite enfance qui veulent travailler en garderie. Une grande partie de la matière couverte serait aussi utile à la formation d'autres professionnels qui œuvrent auprès des enfants et des familles, tels que le personnel qui travaille pour un programme de ressources familiales, les intervenantes en milieu familial et les professionnels en intervention précoce. ◆

Janice MacAulay travaille à l'Association canadienne des programmes de ressources pour la famille. Elle a récemment conçu une trousse documentaire intitulée ***Self-Help for Parents of Children with Special Needs: A Tool Kit for Parents and Professionals****.*

Working with Families: Perspectives for Early Childhood Professionals, *de Rena Shimoni et Joanne Baxter, est publié chez Addison-Wesley Publishers Limited (1996). ISBN 0-201-82906-1. Prix de détail : 39.95 $.*

Working Collaboratively with Parents and Professionals *fait partie d'une trousse de formation professionnelle individuelle conçue dans le cadre du projet First Steps à la University of Victoria. Renseignements : School of Child Care and Youth Care, University of Victoria; tél. (604) 721-7979; télécopieur (604) 721-7218.*

P O R T R A I T   D E S   A F F I L I É S

La Manitoba Child Care Association

par Pat Wege

MANITOBA CHILD CARE ASSOCIATION

La Manitoba Child Care Association (MCCA) a été constituée en société en 1974. Au fil des ans, elle est devenue une solide organisation qui défend un système de qualité pour les soins aux enfants, offre des services à nos membres et milite pour que les soins aux enfants deviennent une profession. Nous représentons 1900 membres, ce qui fait de nous un des plus grands organismes provinciaux de soins aux enfants du Canada. La MCCA est entièrement financée par les cotisations de ses membres et compte cinq personnes au sein de son personnel.

Depuis son achat en 1986, la maison de la MCCA a été le pivot des activités de la collectivité manitobaine qui s'occupe des soins aux enfants. Notre bulletin d'information trimestriel, *Point de mire*, et notre bulletin régulier, *Garde à l'enfance*, tiennent nos membres informés des tendances, des pratiques et des dossiers actuels. Nous possédons aussi un centre bien documenté qui renseigne nos membres sur les programmes scolaires et leur donne facilement accès à des livres, à des journaux, à des ressources en emploi et à des vidéocassettes sur une panoplie de sujets. Les membres profitent d'un régime d'avantages sociaux complets, d'une assurance-responsabilité totale pour les garderies en milieu familial et autres garderies, de possibilités de maillage et de perfectionnement professionnel à notre congrès annuel et grâce à notre service de consultation et de formation.

Le travail de la MCCA est facilité grâce à des membres qui deviennent bénévoles de différentes façons, y compris en siégeant à un de nos treize comités. La plupart de ceux-ci, de même que nos cinq filiales rurales, sont représentés à notre conseil d'administration, composé de 25 membres. Notre comité informatique continue à parfaire notre système de gestion de l'information sur les soins aux enfants, le progiciel que bien des garderies utilisent pour gérer leurs systèmes bureautiques et produire des rapports. Le bureau des conférenciers forme des bénévoles pour qu'elles représentent l'association et livrent des discours sur divers sujets.

Nous collaborons actuellement avec le ministère provincial des Services à la famille et la Direction de la garde de jour pour enfants afin de modifier la *Loi sur les garderies d'enfants*. Cette législation, qui régit les garderies et les garderies en milieu familial reconnues, a maintenant douze ans et a besoin d'être amendée pour refléter les nouvelles tendances de l'emploi et les besoins actuels des familles. Des réunions avec la collectivité ont actuellement lieu dans les garderies urbaines et rurales pour recueillir les commentaires des parents, des conseils d'administration des garderies et des éducatrices de la petite enfance. Le ministère des Services à la famille a nommé le député provincial Marcel Laurendeau pour diriger le processus de modification de la loi. Les représentantes de la MCCA ont assisté à toutes les rencontres communautaires et participeront aussi cet automne aux pourparlers officiels sur les amendements à apporter.

La MCCA est heureuse d'être associée à la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance. Nous reconnaissons que de tels partenariats faciliteront l'utilisation de ressources limitées, amélioreront les avantages et les services offerts aux intervenantes en garderie et contribueront à un solide système de soins aux enfants au Canada. ◆

Pat Wege a été la présidente de la Manitoba Child Care Association et de sa représentante affiliée au conseil des membres de la FCSGE. Elle est directrice de la Machray Day Nursery à Winnipeg (Manitoba).

Revue : Livres pour enfants

par Alfonsina Clemente

Très, très fort!

Auteur : Trish Cooke
Illustrateur : Helen Oxenbury
Editeur : Père Castor Flammarion, 1995

Les membres de la famille de Petit Homme, tante Béa, oncle Tony, mamie, Grand-ma, cousin Dan et cousin Pat, arrivent les uns après les autres à la maison. Ils l'embrassent, l'étreignent et jouent avec lui. Et pourquoi arrivent-ils? Ils sont venus fêter l'anniversaire de papa.

Très, très fort! décrit une scène familiale tendre. La mise en page est soignée. L'album présente un texte vivant, simple, écrit en gros caractères et rythmé par les répétitions des situations. Les embrassades et les jeux avec Petit Homme reprennent avec l'arrivée de chacun des membres de la famille.

Les illustrations pleine page sont éclatantes de couleurs et pleines d'émotions. Les personnages sont expressifs. Ils sont saisis dans des attitudes de naturel et de vivacité. Helen Oxenbury se glisse avec rare talent dans l'univers des enfants.

Très, très fort! est un album doux et chaleureux à partager avec un adulte, qui persiste quand on a refermé le livre. Il est absolument irrésistible. C'est un album à découvrir, à déguster, à serrer très, très fort!

Ernest et Célestine, le sapin de Noël

Texte et illustrations : Gabrielle Vincent
Editeur : Casterman, Les albums duculot, 1995

C'est Noël. Ernest offre à Célestine tout ce qu'elle veut. Célestine voudrait un Noël intime avec Ernest auprès du sapin ratatiné abandonné dans la sapinière. Mais Ernest n'est pas de cet avis. Il ne faut surtout pas se replier sur soi à Noël. Il organise donc pour Célestine un merveilleux réveillon avec tous leurs amis.

Les enfants retrouveront avec joie Ernest et Célestine, les personnages chaleureux si bien campés par Gabrielle Vincent. La mise en page est variée et

vivante. Il y a un très bon rapport texte-illustrations. Le texte est simple et sobre. Les illustrations de Gabrielle Vincent sont émouvantes. Elle ne se départit pas de son style, ses aquarelles communiquent toujours chaleur, tendresse et sécurité.

Cet album présente avec justesse des émotions et des sentiments qu'éprouvent tous les humains mais ils sont adaptés à la sensibilité du jeune enfant. Tout se résout dans l'affection réciproque entre Ernest et Célestine.

Quand un auteur-illustrateur a le sens de la psychologie enfantine et excelle à croquer des attitudes et expressions réelles et quotidiennes, l'histoire est un vrai petit chef d'oeuvre. ◆

Alfonsina Clemente est bibliothécaire au Service aux enfants de la Bibliothèque publique d'Ottawa.

Enfant & famille
CANADA

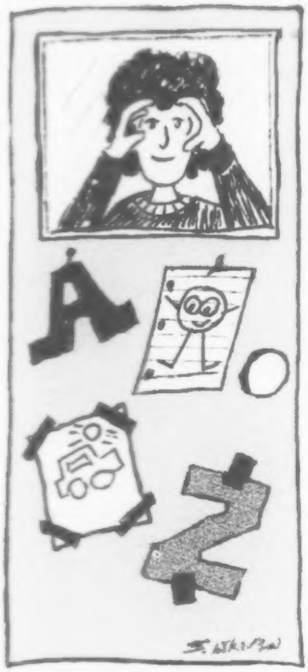
BESOINS SPÉCIAUX
ART D'ÊTRE PARENT
ALPHABÉTISATION
ALIMENTATION
ADOLESCENTS
ACTIVITÉS PHYSIQUES
ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE
DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT
GARDE À L'ENFANCE
JEU
QUESTIONS SOCIALES
SANTÉ
SÉCURITÉ
VIE FAMILIALE

VISITEZ
Enfant & famille Canada/Child & Family Canada
SITE 3W/WEB SITE
http://www.cfc-efc.ca

Le coup d'œil d'une enseignante suppléante

par Barbara McKee

Mettez-vous à la place de quelqu'un qui passe d'une garderie à l'autre pour travailler avec des gens différents chaque semaine, voire chaque jour. Cette personne spéciale est une enseignante suppléante pour qui chaque jour amène son lot de difficultés, d'aventures et de défis. Il est important qu'elle connaisse bien les étapes de développement de l'enfant parce qu'elle dispose de trop peu de temps pour apprendre à connaître les points forts et les besoins de chacun. Il ne lui suffit pas de savoir ce qui amuse les enfants. Il lui faut aussi reconnaître ce que ces derniers tenteront de lui passer s'ils sentent qu'ils ont affaire à une nouvelle.



Des joies et des frustrations accompagnent ce domaine spécialisé des soins aux enfants, mais l'expérience enseigne bien des choses. Dernièrement, j'ai passé deux très belles semaines dans une garderie pendant qu'un membre du personnel était en congé bien mérité. Ces gens étaient passés maîtres dans l'art de faciliter le travail de la remplaçante. À mon arrivée le premier matin, un membre du personnel régulier s'affairait à placer un ruban masque sur le vêtement de chaque enfant avec son prénom. J'ai pensé que nous partions en excursion, mais je me suis vite rendu compte qu'on faisait tout cela pour moi. Chaque membre du personnel a également pris la peine de venir se présenter et j'ai moi aussi reçu un morceau de ruban masque avec mon nom. En arrivant à la garderie le matin, les parents ont pu lire une note à mon sujet sur le tableau. Je me sentais bien, comme une personne bienvenue au sein de l'équipe. Le papier collant placé sur chaque enfant m'a aidée à apprendre les noms plus facilement; cela m'a épargné un temps précieux et m'a évité d'avoir à demander aux enfants ou aux enseignantes le nom de chacun. Comme je me suis adressée à tous les enfants par leur prénom dès le départ, ceux-ci ont eu l'impression que, si je connaissais leur nom, je devais déjà connaître les règles. Quand j'ai quitté la garderie, les enfants et le personnel m'ont offert une carte de remerciements toute spéciale. J'ai senti qu'on m'avait sincèrement appréciée et j'ai hâte de retourner travailler à cet endroit.

Une enseignante suppléante doit apprendre rapidement. Un jour que j'étais suppléante dans une garderie en milieu scolaire avec un groupe d'enfants d'âge préscolaire, l'autre enseignante a dû s'absenter quelques minutes pour verrouiller le terrain de jeux à la fin de la journée. Elle m'a expliqué que la garderie avait un poste émetteur-récepteur la reliant au gymnase et au reste de l'école. Cela permettait d'appeler un grand frère ou une grande sœur quand des parents venaient chercher un enfant d'âge préscolaire. Au lieu de regarder attentivement le poste ou de demander comment il fonctionnait, j'ai tout simplement tenu pour acquis que je me débrouillerais pour l'apprendre. Bien sûr, une fois seule, un parent est arrivé et m'a demandé d'appeler un frère aîné au gymnase. J'ai pris le poste et me suis alors rendu compte que je n'avais pas la moindre idée comment m'en servir. J'ai appuyé sur n'importe quel bouton, en espérant tomber sur le bon, et j'ai parlé. Le parent m'a regardée d'un air de dire : «Ah! encore une suppléante!». Heureusement, l'autre enseignante est revenue et m'a sauvée. Vous pouvez être certaine que j'ai porté attention à ce qu'elle a fait pour savoir comment procéder la prochaine fois.

Ces anecdotes de mes expériences récentes m'ont rappelé les nombreuses choses que j'ai apprises au cours de mon travail de suppléante. Voici une liste des «choses à faire» que le personnel de la garderie et les suppléantes devraient respecter.

Personnel de la garderie

- Fournissez le prénom des enfants et certains renseignements de base sur eux pour épargner du temps et faciliter le travail de chacune. On oublie souvent le sentiment que ressent la personne nouvelle, et quelques efforts de plus pour se rendre utile signifient beaucoup pour celle-ci.
- Présentez le personnel de la garderie, y compris vous-même, au personnel suppléant.
- Présentez les parents au personnel suppléant à l'aide d'un insigne nominatif spécial ou d'une note sur le tableau des parents.
- Donnez au personnel suppléant votre manuel des politiques et procédures de base.
- Expliquez au personnel suppléant les pratiques d'amélioration du comportement.
- Allouez du temps pour faire une visite rapide de la garderie. Indiquez au personnel suppléant où il peut laisser ses effets personnels, où se situent les toilettes et la salle du personnel et où trouver les fournitures et l'équipement.
- Précisez le taux de rémunération, la façon dont les heures doivent être notées, la date à laquelle les chèques seront remis et la méthode utilisée pour le faire.

- Au départ, assignez un partenaire à la personne suppléante jusqu'à ce que celle-ci connaisse les enfants et leurs parents.

Personnel suppléant

- Apportez des documents personnels pertinents, y compris les dates de votre dernier examen médical et votre dossier d'immunisation.
- Renseignez-vous sur la politique de la garderie. Apprenez à connaître le mandat de cette dernière.
- Posez des questions précises sur votre rôle dans la classe et sur ce que vous devrez préparer ou apporter.
- Apprenez ce qu'il faut savoir au sujet de certains enfants (allergies, besoins particuliers, garde/directives sur le ramassage).
- Assurez-vous de toujours posséder tous les renseignements nécessaires pour faire votre travail et, en cas de doute, posez des questions.
- Efforcez-vous de garder votre sens de l'humour et essayez d'avoir du plaisir avec les enfants. Ils sont tous spéciaux!
- Mettez des idées d'activités créatrices, en cercle et de périodes de transition dans un sac à surprises. On ne sait jamais quand cela pourra s'avérer utile. ◆

Barbara McKee a travaillé dans le domaine de la garde d'enfants pendant 17 ans. Elle est conseillère en soins aux enfants et conteuse à Cambridge (Ontario).

Encourager des relations positives entre les parents et la garderie pour l'enfant d'âge scolaire

par Eva Stelzer Rudick et Diane Nyisztor

À l'instar de toutes les intervenantes en services de garde, les travailleuses des garderies pour enfants d'âge scolaire s'efforcent d'entretenir des relations positives avec les parents. Le présent article examine le rôle de ces intervenantes par rapport aux interactions avec les parents et les familles. Nous examinons leur rôle comme un lien entre la garde pour enfants d'âge scolaire, l'école et la maison. Nous y donnons aussi des conseils pratiques pour communiquer avec les parents et promouvoir des relations efficaces.

Les intervenantes en services de garde doivent garder en tête que les parents jouent un rôle clé dans la vie de leurs enfants. Ils sont parfois pressés lorsqu'ils déposent les enfants le matin. À la fin de la journée, ils sont souvent fatigués et stressés. Même s'ils sont heureux de voir leurs enfants, ils sont aussi anxieux d'arriver à la maison et de préparer le souper. L'établissement de relations positives avec les familles est une tâche qui exige un effort systématique.

Dynamique des relations interpersonnelles avec les adultes

Les relations efficaces entre les parents et les intervenantes en garderie pour enfants d'âge scolaire reposent sur les aptitudes en matière de relations interpersonnelles. Des relations interpersonnelles positives sont fondées sur la sensibilisation aux autres cultures et le pluralisme culturel. Dans une société pluraliste, les familles proviennent de plusieurs cultures. Des relations interpersonnelles efficaces évoluent à mesure que nous coexistons et travaillons en harmonie les uns avec les autres (Stelzer Rudick et Nyisztor, 1996).

La *flexibilité* est l'une des techniques qui favorisent des relations interpersonnelles positives. La flexibilité implique la volonté de s'adapter à une situation pour répondre à des besoins précis. Elle ne signifie pas que vous manquez de dynamisme ou que vous cédez à toutes les demandes des parents. C'est plutôt la preuve que vous écoutez attentivement et analysez tous les faits avant de prendre une décision.

On peut constater un exemple de comportement flexible lorsque vient le temps de chercher les enfants à la fin de la journée. Votre système exige peut-être que les parents signent un registre avant de partir avec leur enfant. Selon votre système, les parents doivent aller le signer dans le bureau où il est placé. Certains parents trouvent ce procédé ennuyeux parce qu'il nécessite deux arrêts : un arrêt au bureau et un autre à l'endroit où il faut chercher l'enfant. Une intervenante flexible écoute avec la volonté de changer. Un système de signature au départ est un outil important pour savoir en tout temps où se trouvent les enfants. Cependant, vous pourriez peut-être diviser la liste des enfants en autant de groupes qu'il y a d'animatrices ou d'intervenantes dans votre garderie. Chaque animatrice devient alors responsable d'un petit nombre d'enfants. On attribue aux enfants et aux adultes des endroits prédéterminés où on peut les trouver tous les jours pendant la dernière demi-heure de la fin de la journée de garde. D'une certaine façon, vous créez une «classe». Ainsi, vous avez fait des rajustements qui ont répondu aux besoins des parents, sans sacrifier la sécurité.

La communication efficace est une autre technique pour promouvoir des relations positives avec les parents. La communication est une façon de transmettre, de recevoir et d'interpréter les messages (Wilson, Hantz et Hanna, 1995). Pour entretenir une relation positive, on accorde une responsabilité aux individus qui transmettent et reçoivent l'information.

En tant que personne délivrant le message, vous devez le communiquer avec clarté. Assurez-vous que votre message verbal, le ton de votre voix ainsi que votre langage corporel soient en harmonie. Parfois, nos paroles n'envoient pas le message que nous voulons. Si vous avez une réaction excessive, vous ne pouvez plus ravaler le message transmis (Stelzer Rudick et Nyisztor,

1996). Dans ce cas, une excuse sincère démontre efficacement que vous vous êtes rendue compte qu'il y a eu une mauvaise communication.

Écouter fait partie intégrante de la communication. «Le meilleur message devient inutile si personne ne l'écoute». (Harris, 1995, p. 83). Donnez l'exemple d'une écoute efficace en accordant une attention totale à la personne qui s'exprime. Donnez de l'information en retour pour indiquer que vous avez bien entendu et compris le message. Assurez-vous que les parents vous écoutent quand vous leur parlez.

Une technique efficace de communication repose sur un dialogue descriptif ou cordial plutôt que sur un dialogue qui cherche à évaluer ou à menacer (Devito, 1995). Une telle aptitude peut se développer avec la pratique. Essayez de fournir des informations descriptives et qui ne portent pas de jugement. Quand les gens perçoivent la communication comme négative, ils ont tendance à répondre de façon défensive. Une simple description des événements crée une atmosphère saine.

Rapports avec les parents

Lorsque l'on communique avec les parents, il faut tenir compte du caractère unique et individuel de chaque famille (Stelzer Rudick et Nyisztor, sous presse). Investissez du temps pour cultiver des relations avec la famille des enfants qui sont dans votre groupe. Un échange d'information ouvert favorise des liens puissants entre la maison et la garderie à horaire prolongé.

En tant qu'intervenante en garderie, vous pouvez planifier des activités spéciales pour favoriser la socialisation entre les familles et le personnel. Des exemples d'activités comprennent les barbecues d'été, les soupers-bénéfices, les soupers interculturels, les pique-nique et les jours de jeux. Une garderie à horaire prolongé en milieu scolaire peut collaborer avec l'école pour planifier de telles activités.

Aujourd'hui, les voisinages et les communautés changent. Les familles passent le plus clair de leurs journées à l'extérieur du foyer et il n'y a pas beaucoup de temps pour connaître ses voisins. La garderie à horaire prolongé peut combler quelque peu cette lacune en créant une communauté solidaire où les parents et leurs enfants peuvent participer activement. En encourageant les rassemblements sociaux à l'intention des enfants, les parents et le personnel s'offrent des occasions pour rencontrer d'autres membres de la famille de l'enfant. Connaître la famille de l'enfant renforce votre relation avec lui. Ces occasions marquent le début d'expériences de communication informelle avec les familles et les parents. Une relation positive et des contacts réguliers avec les familles permettent d'éviter les situations où l'on ne communique qu'en cas de problème.

Spodek et al (1991) divisent les techniques de communication avec les parents en deux grandes catégories : informelles et formelles. Les techniques informelles arrivent sur une base continuelle. Il s'agit de techniques spontanées qui ne portent pas sur un sujet ou un programme précis. Ces interactions représentent une forme de communication régulière et très importante entre le parent et l'intervenante.

Les techniques de communication formelle sont planifiées. Elles adhèrent à un programme prédéterminé ou établi en plus de concerner habituellement un sujet précis. La communication formelle survient moins fréquemment que la communication informelle. Ces techniques comprennent les entretiens et les entrevues avec les parents, les bulletins et les rencontres d'information avec des parents.

Techniques de communication informelle avec les parents

La communication informelle intervient régulièrement lorsqu'on vient chercher un enfant à la fin de la journée ou qu'on le dépose le matin avant l'école. Les moments où l'on vient chercher ou déposer les enfants sont importants pour une communication efficace. Même si les parents et les intervenantes ne s'entendent pas toujours, il faut un temps où les deux parties sont en mesure de s'écouter. Votre rôle consiste à prendre l'initiative de la communication et des conversations avec les parents. Au début, vous aurez peut-être l'impression d'entretenir une relation non réciproque. Continuez dans vos efforts de communication. Il faut du temps pour développer des relations.

Certains parents pourraient préférer communiquer à l'aide d'un registre familial transporté à l'aller et au retour par l'enfant plutôt que des conversations face-à-face. Cette approche leur permet de réfléchir sur vos commentaires avant de discuter des événements avec vous. N'oubliez pas que vous ne développez pas le même type de relation avec chaque parent.

Il importe de se rappeler aussi qu'il y a différentes sortes de familles, y compris les familles monoparentales, biparentales, reconstituées ou élargies. Pour une communication efficace, nous vous suggérons d'examiner vos opinions sur chaque structure familiale et d'éviter de porter des jugements. Soyez honnête avec vous-même. Une telle attitude favorise une communication positive. Vous pourriez vous sentir plus à l'aise avec un parent qu'avec l'autre. C'est normal, aussi longtemps que vous démontrez le même respect aux deux parents. Les choses peuvent se compliquer dans les familles où les parents sont divorcés. Dans ces circonstances, il faut parler à la coordonnatrice ou à la directrice pour voir comment on répond à la situation et pour trouver quel parent détient la garde principale de l'enfant. Cette information vous guidera dans vos interactions et relations avec chaque parent.

Utilisez un langage proactif dans vos conversations avec les parents. Par exemple, commencez vos phrases par «Je vais...» ou «Considérons d'autres solutions...». Vous démontrerez ainsi que vous êtes une professionnelle décidée à agir. Cette méthode contribue à établir avec les parents de bons rapports qui, à leur tour, deviennent la base d'une relation positive. Lorsque vous démontrez la volonté d'envisager plus d'une solution quel que soit le scénario, vous faites preuve de bonne foi.

Techniques de communication formelle avec les parents

Les techniques de communication formelle sont plus structurées que les techniques informelles. Elles sont planifiées à l'avance et font partie des événements programmés.

Les entretiens et entrevues pour parents

Les entretiens avec les parents peuvent servir à informer ces derniers du progrès de leurs enfants. Les parents sont intéressés,

avides de savoir ce que font leurs enfants pendant la partie de la journée où ils sont absents. Au cours de ces entretiens, les praticiennes peuvent respecter «leurs obligations de répondre aux demandes d'information des parents» (Spodek et al., 1991, p. 153). Les entretiens et les entrevues offrent des occasions pour tenir une conversation privée (Hendrick, 1990).

Tenez vos entretiens conjointement avec ceux organisés dans le cadre du programme régulier de l'école afin d'accommoder le calendrier des parents. Votre rétroaction est précieuse —L'intervenante fournit des informations concernant les enfants dans un environnement social de leurs pairs.

Certaines personnes ont de la difficulté à rendre compte en personne. Vous serez à l'aise si vous mettez les parents à l'aise. Soyez courtoise et aimable. Souvenez-vous que vous parlez de l'enfant d'une personne. «Les parents s'identifient étroitement à leurs enfants et toute critique à leur endroit s'applique indirectement aussi à eux-mêmes» (Spodek, 1991, p. 155). Présentez une description équilibrée qui souligne les forces et les faiblesses de l'enfant. Si, à la fin de la discussion, vous remarquez que le parent ne semble pas à l'aise, proposez-lui une autre rencontre.

Voici quelques conseils pour vous aider à planifier un entretien ou une entrevue avec les parents. (Ils ont été tirés de *Emerging Educator* de Stelzer Rudick et Nyisztor).

- Soyez prête; planifiez d'avance.
- Utilisez un langage facile à suivre.
- Soyez précise; donnez des exemples.
- Écoutez lorsque le parent parle.
- Reformulez les commentaires du parent pour être certaine d'avoir bien compris.
- Donnez des exemples de choses que l'enfant a fait.
- Donnez des photos de l'enfant participant activement à des jeux.
- Montrez un vidéo de l'enfant participant à une activité.

Préparation : Vous pouvez faire diverses choses pour préparer votre entrevue. Ayez de quoi écrire à portée de main et prenez des notes si vous en avez le temps. Vous aurez ainsi de l'information spontanée et significative sur l'enfant. Utilisez une chemise ou tout autre matériel de classement pour conserver ces notes. Incluez dans votre dossier des choses comme des anecdotes, des photos ou des échantillons du bricolage de l'enfant.

Au moment de la rencontre avec le parent, consultez vos notes. Les parents apprécient l'effort déployé pour les préparer. En outre, beaucoup d'anecdotes intéressantes surviennent pendant la journée et vous pourriez avoir de la difficulté à vous en souvenir au moment voulu.

Langage et spécificité : L'utilisation d'un langage compréhensible pour le commun des mortels permet aux parents de comprendre facilement les points que vous tentez de souligner. Un langage simple permet d'établir un niveau de bien-être entre vous et les parents. Si vous employez un terme technique, donnez un exemple concret pour en expliquer le sens.

Reformulation des phrases : Le bien-être de l'enfant nous préoccupe tous. Reformulez les commentaires des parents pour vous assurez que vous comprenez de la même façon les problèmes que vous avez soulevés. Dites tout simplement, «Voulez-vous dire...» et continuez avec une paraphrase de la version des commentaires des parents.

Vidéocassettes : Les parents pourraient ne pas avoir le temps de s'asseoir et de parler avec vous. Enregistrez périodiquement les enfants pendant leurs activités régulières avant et après l'école. Projetez la vidéocassette à l'occasion de la soirée des parents pour que ces derniers voient leurs enfants en action.

Bulletins

Les bulletins jouent plusieurs rôles. Ils communiquent des nouvelles sur les activités de la journée ou de la semaine et sur les activités marquantes, des chansons, des jeux et des recettes. Ils peuvent aussi servir comme aide-mémoire concernant les changements dans la température et, en conséquence, la nécessité d'envoyer à la garderie un filtre solaire, des bottes en caoutchouc ou autres articles pertinents.

Les bulletins peuvent servir comme un excellent véhicule de relations publiques (Hendrick, 1990). Ils peuvent informer les parents sur les articles pertinents et les activités de soutien existant dans la localité. Lorsque les parents viennent à connaître et à prendre conscience d'une terminologie particulière, vous pouvez commencer à incorporer ce vocabulaire dans vos discussions. Les parents peuvent aussi utiliser le bulletin pour informer les autres parents au sujet d'ateliers communautaires et d'activités susceptibles de les intéresser.

Réunions d'information des parents

Les réunions d'information des parents offrent un forum pour fournir des renseignements à jour sur le bien-être et le développement des enfants. Elles donnent aussi aux parents l'occasion de faire de l'interaction sociale entre eux. Les réunions réussies sont bien planifiées, informatives et relaxantes.

Vous pourriez choisir de planifier une soirée sur les avantages de la lecture dans la vie des enfants. Donnez accès aux parents à des articles de recherche pour appuyer votre connaissance. Vous voudrez peut-être aller plus loin et établir une bibliothèque où les parents et les enfants pourraient emprunter des livres pour une semaine ou deux. Pour répondre aux besoins des diverses familles d'aujourd'hui, les intervenantes doivent «travailler avec les parents pour fournir des livres et des matériels adaptés à leur existence et à leurs cultures» (Brock and Dodd, p. 16).

La rencontre avec les parents peut aussi se faire avec des conférenciers-invités qui parlent de sujets qui intéressent ou préoccupent particulièrement un groupe de parents. Des thèmes sont très prisés, par exemple, les aptitudes en matière de parentage, la façon de régler les problèmes de comportement, la nutrition et les rivalités entre les frères et soeurs.

Comment amener les parents à participer à l'environnement scolaire

1. Réservez du temps pour que les parents participent à des activités et à des projets spéciaux.
2. Encouragez les parents à déposer ou à chercher leur enfant assez tôt pour que ce dernier leur fasse visiter la garderie. Les parents ont ainsi l'occasion de rencontrer les amis de leur enfant.

3. À l'occasion, organisez des ateliers en soirée sur des questions d'intérêt et pertinents aux âges et aux stades de développement des enfants de la garderie.
4. Programmez des rencontres de parents pour partager et recevoir de l'information.
5. Abonnez-vous à des journaux et magazines pertinents. Mettez les articles intéressants dans votre bibliothèque.
6. Encouragez les parents à passer une heure par mois à la garderie avec leurs enfants pour avoir une idée de comment l'enfant passe une partie de sa journée.
7. Faites participer les parents au programme. Chacun possède une aptitude à offrir. Rappelez-vous que tous les parents n'auront pas la même quantité de temps libre. Certains parents se sentent à l'aise de travailler directement avec les enfants tandis que d'autres préfèrent une contribution indirecte. Proposez quelque chose qui mette l'accent sur les forces de chaque parent.

Signalez aux parents l'impact positif qu'ils ont sur le bien-être affectif et intellectuel des enfants. Les parents veulent ce qu'il y a de mieux pour leur enfant. Un canal ouvert de communication favorise une relation significative et coopérative entre les membres du personnel, les parents et les enfants. ◆

Eva Stelzer Rudick est coordonnatrice de l'éducation à la petite enfance, Collège Vanier, Montréal. Diane Nyisztor est directrice des programmes spéciaux de l'éducation à la petite enfance, Collège Vanier, Montréal.

Références :

Brand, S. (1996). «Making Parent Involvement a Reality: Helping Teachers Develop Partnerships with Parents», *Young Children*, 51(2), p. 76-81.

Brock, D. et Dodd, E. (1994). «A Family Lending Library: Promoting Literacy Development» dans *Young Children*, 49(3), p. 6-21.

Devito, J. (1995). *The Interpersonal Communication Book*, 7ᵉ édition. New York : Harper Collins College Publishers.

Harris, J. (1995). «Is Anybody Out There Listening?» *Child Care Information Exchange*, 106, p. 82-84.

Hendrick, J. (1990). *Total Learning: Developmental Curriculum*. New York : Merrill Publishing Company.

Spodek, B., Saracho, O.N., et Davis, M.D. (1991). *Foundations of Early Education: Teaching Three-, Four-, and Five-Year-Old Children*. Needham Heights, Massachusetts : Allyn and Bacon.

Stelzer Rudick, E. et Nyisztor, D. (sous presse). *The Emerging Educator*. Toronto, Ontario : Nelson.

Wilson, G. L., Hantz, A. M. et Hanna, M.S. (1995). *Interpersonal Growth Through Communication*, 4ᵉ éd. Madison, Wisconsin : Brown and Benchmark Publishers.

---

[1] Dans le présent article, le terme «techniques de communication formelle» signifie pratiquement la même chose que celui présenté par Spodek, et al. (1991). Cependant, nous avons élargi l'utilisation du terme «techniques de communication informelle». Nous vous référons à *Foundations of Early Education* pour de plus amples informations.

DEMANDEZ À VOTRE PROFESSIONNELLE DE LA SANTÉ

L'hiver et ses nez qui coulent, ses toux, ses reniflements, ses éternuements

par Deborah Kernested

Avez-vous l'impression de toujours être en train de moucher des nez et d'entendre un concert de toux? Ce n'est pas étonnant. Au cœur de nos longs hivers froids au Canada, nous gardons les fenêtres fermées, le chauffage au maximum et nous restreignons souvent nos sorties à l'extérieur, particulièrement celles des jeunes enfants. Mais, au milieu de notre petit confort se trouvent également toutes sortes de bactéries, y compris des virus qui causent le rhume.

Celles d'entre vous qui travaillez en garderie connaissez certainement les «rhumes à la chaîne». Il est difficile de prévenir le virus du rhume parce qu'il se répand dans l'air et au contact de la salive et de l'écoulement nasal. Mais nous ne sommes pas entièrement à sa merci. Un bon régime alimentaire, des heures de sommeil suffisantes et des exercices réguliers sont essentiels pour le système immunitaire de notre organisme.

Voici des précautions à prendre pour freiner la contagion du virus du rhume. J'ai indiqué les pages auxquelles se réfèrent ces moyens dans *Le bien-être des enfants* si vous souhaitez plus de précisions.

- Ouvrez les fenêtres quotidiennement. Durant l'hiver, il est préférable de le faire quand vous êtes tous à l'extérieur. L'air frais favorise la bonne santé. Certains jours, il fera trop froid ou il y aura trop de vent pour que vous sortiez jouer sans danger; il sera donc encore plus important de rafraîchir l'air dans la garderie (p. 449).
- Tout le monde, y compris les personnes enrhumées, doivent jouer à l'extérieur au moins une fois par jour si le temps le permet.
- Sur le terrain de jeux, ayez des mouchoirs et utilisez-un par enfant. Quand vous rentrez, lavez-vous les mains.
- Montrez aux enfants à mettre la main devant la bouche et à tourner le dos quand ils toussent ou éternuent, de préférence dans un mouchoir. Donnez vous-même l'exemple. Il est peut-être plus réaliste pour les enfants de tousser vers leur épaule ou leur bras.
- Le personnel et les enfants doivent scrupuleusement respecter la méthode de lavage des mains (p. 68-72).
- Nettoyez et désinfectez quotidiennement les jouets qui vont dans la bouche. Retirez-les à mesure qu'ils sont utilisés (p. 83-85).
- Surveillez les enfants pendant les repas et les goûters pour vous assurer qu'ils ne partagent pas de tasses, d'ustensiles ou de nourriture.
- Utilisez des serviettes jetables ou des serviettes clairement personnalisées pour laver le visage et les mains (p. 65-67).
- Il n'est pas nécessaire d'exclure de la garderie un enfant ou une intervenante souffrant d'un rhume à moins qu'il ou elle ne soit trop malade pour participer. Le rhume se propage une journée ou deux *avant* que nous en sentions les symptômes; c'est à ce moment-là que nous sommes le plus contagieux. Mettre à l'écart quelqu'un qui a un

BEST COPY AVAILABLE

rhume se compare à fermer la porte de la grange une fois que le cheval s'est échappé! L'écoulement nasal peut changer de couleur, passant de transparent à vert en quelques jours. Ce changement est courant et *n'est pas* une raison pour exclure quelqu'un.

- Si un rhume circule, distribuez des exemplaires de la *Feuille-guide sur le rhume banal* aux parents (p. 929).
- Quand les parents viennent inscrire leur enfant à la garderie, parlez-leur du rhume et de sa fréquence. Rassurez-les en leur disant qu'un enfant avec un rhume ne sera pas renvoyé de la garderie à moins d'être trop malade pour participer. Donnez-leur un exemplaire de la *Feuille-guide sur les infections contractées dans les services de garde* (p. 917-918).
- Pour améliorer et conserver la qualité de l'air, entretenez annuellement votre échangeur d'air et votre système de ventilation, de chauffage et de refroidissement.

Quiconque souffre d'une toux pendant plus d'une semaine devrait consulter son médecin. Une toux qui dure pendant plusieurs semaines peut être un signe de coqueluche. On devient immunisé contre la coqueluche soit en l'attrapant, soit en recevant un vaccin. Mais, avec le temps, l'immunité diminue. Ainsi, les enfants plus âgés et les adultes peuvent contracter la coqueluche, même si ces derniers ne font plus le «chant du coq».

Quand on pense à l'asthme, on pense surtout au sifflement habituel. Cependant, certaines personnes souffrant de cette maladie ont une toux tenace. Le sifflement persiste toujours, mais il est assourdi par la toux ou encore seulement audible au stéthoscope. Quiconque souffre d'asthme et d'un rhume devrait consulter son médecin.

Il y a une limite à ce que les intervenantes peuvent faire pour enrayer la propagation du rhume. Ce virus fait partie de la vie. On peut se réconforter à l'idée qu'un rhume, bien qu'il nous rende misérable, ne dure que quelques jours. ◆

Deborah Kernested, infirmière autorisée, est conseillère en santé des enfants et coauteure de ***Healthy Foundations in Child Care****. Elle a déménagé à Winnipeg récemment et peut-être jointe au (204) 477-0027.*

Références

Société canadienne de pédiatrie (1992). *Le bien-être des enfants : guide visant à promouvoir la santé physique, la sécurité, le développement et le bien-être des enfants dans les services de garde ou garderie et en milieu familial.* Toronto : Creative Premises Ltd.

Pimento, B. et Kernested, D. (1996). *Healthy Foundations in Child Care.* Toronto : Nelson Canada.

Résolution globale de conflits

par Harriet Field

Les conflits font partie de notre quotidien et sont inévitables dans le contexte d'une garderie. Les enfants, les parents, les éducatrices et les administratrices auront forcément des opinions divergentes qui devront être conciliées dans le calme pour conserver la qualité d'un programme de la petite enfance. Des recherches actuelles montrent qu'il est plus que jamais nécessaire que les enfants élaborent des stratégies efficaces de résolution de conflits, vu le nombre croissant de leurs disputes quotidiennes (Carlsson-Paige et Levin, 1992).

D'habitude, les éducatrices de la petite enfance aident les enfants à trouver des moyens de résoudre une querelle et enseignent en classe comment mettre fin à une dispute et en quoi consiste la paix (Carlsson-Paige et Levin, 1992; Edwards, 1992). Ces deux façons de réagir sont axées sur l'enfant et ne tiennent pas compte des dissensions entre les parents et le personnel de la garderie.

Il est important de prendre en considération le nombre de conflits dans tous les aspects de la garderie si l'on veut aider avec succès les enfants à résoudre un désaccord. La résolution globale de conflits ne tient pas seulement compte de l'orientation de base axée sur l'enfant, mais aussi des situations conflictuelles entre l'administration, les parents et les éducatrices. Si l'on analyse une dispute entre enfants dans l'*ensemble du contexte* de la garderie, on peut trouver des solutions plus satisfaisantes. Une communication constructive et une négociation efficace entre tous les enfants et les adultes constituent un bon point de départ pour arriver à résoudre efficacement des conflits dans toute la garderie.

La méthode axée sur l'enfant

Il existe deux méthodes de résolution de conflits distinctes, mais connexes, axées sur l'enfant : la négociation individuelle (Carlsson-Paige et Levin, 1995; Dinwiddie, 1994) et l'enseignement de la résolution de conflits et de la paix (Wichert, 1989). Bien que ces deux approches aient un but commun, soit celui de permettre aux jeunes enfants de communiquer efficacement afin de résoudre une dispute, la méthode de négociation individuelle porte plutôt sur l'interaction entre les jeunes enfants dans une situation conflictuelle précise. Par contre, l'enseignement de la résolution de conflits se fonde sur des leçons et des activités visant à améliorer les stratégies de règlement de différends.

La négociation individuelle

Le but principal de la méthode de négociation est d'aider les enfants à parfaire leur façon de résoudre des disputes quand ils sont directement mêlés à un conflit. Cette méthode s'avère plus efficace si elle est appliquée dans le contexte positif de résolution de problèmes sociaux. Il est possible de solutionner ce type de problèmes plus efficacement si les éducatrices de la petite enfance admettent qu'il est positif et acceptable pour l'enfant d'avoir *un certain nombre de conflits* au cours de son développement social et que le rôle de l'intervenante est d'aider les enfants à trouver leurs propres solutions à des conflits précis (Dinwiddie, 1994). On encourage les enfants à cerner le désaccord, à trouver des moyens d'y mettre fin grâce à la négociation et à mettre en pratique les solutions adoptées d'un commun accord (Carlsson-Paige et Levin, 1995).

Le degré d'intervention directe de l'éducatrice dans le processus de négociation varie selon l'âge des enfants et leur niveau de développement, les plus jeunes ayant davantage besoin d'aide pour identifier un problème précis et y trouver une solution (Okem-Wright, 1992).

L'enseignement de la résolution de conflits

La méthode de l'enseignement de la résolution de conflits va de la création d'un milieu pacifique général à des leçons et des activités spécifiques conçues pour aider à solutionner des disputes. Le milieu pacifique donne des moyens de créer un environnement

démocratique et coopératif caractérisé par la bienveillance et le bien-être (Edwards, 1992). Le plus important pour cette perspective d'ensemble est d'établir des liens sociaux positifs et de mettre l'accent sur l'aptitude à résoudre des conflits sociaux (Wittmer et Honig, 1994). Les méthodes plus précises de l'enseignement comprennent des objectifs clairement définis et une panoplie d'activités visant à faciliter la résolution de conflits en classe.

Un exemple de programme destiné à apprendre à la petite enfance à résoudre des disputes est contenu dans le guide de Wichert intitulé *Keeping the Peace: Practicing Cooperation and Conflict Resolution with Preschoolers*. Ce document fournit une série d'activités et de stratégies précises conçues pour aider les enfants tout au long du processus de résolution de conflits (Wichert, 1989). Les objectifs d'apprentissage, soit l'accomplissement d'une tâche en équipe, l'amélioration de la capacité de communiquer, l'analogie et le consensus, servent de cadre pour toutes les activités présentées se rapportant à la coopération et à la résolution de problèmes sociaux en groupe. Au cours de l'activité intitulée «faire conjointement une toile d'araignée», les enfants communiquent entre eux et négocient afin de créer une toile d'araignée avec de la corde simplement en s'assoyant en cercle et en croisant les balles de ficelle qu'ils déroulent.

Les méthodes de la négociation individuelle et de l'enseignement de groupe sont inévitablement liées parce qu'elles sont toutes deux axées sur les compétences que possède l'enfant de résoudre un problème social et de négocier. Toutefois, aucune des deux méthodes ne traite du rôle de l'éducatrice, du père ou de la mère dans les conflits qui sont parfois perpétuels dans le milieu de la petite enfance.

Le lien entre la solution globale et la garderie

La résolution globale de conflits dans le cadre de la petite enfance tient compte à la fois du tiraillement de l'enfant et de celui de l'adulte. Des disputes précises entre les enfants peuvent avoir pour cause indirecte un conflit ou une mauvaise communication entre les éducatrices, les administratrices et les parents. Quand les adultes, dans le domaine de la garde d'enfants, apprennent à reconnaître leurs propres objections et à les résoudre efficacement, ils diminuent la tension responsable de certaines discordes entre les enfants et réduisent le nombre de mésententes au sein de toute la garderie. De plus, les enfants sont beaucoup mieux préparés à trouver des solutions équitables à leurs propres conflits s'ils ont comme exemple des adultes qui résolvent leurs problèmes avec calme.

Une analogie : le plat qui mijote

On peut faire une analogie entre les méthodes de résolution de conflits qui sont globales et axées sur l'enfant et une marmite d'eau frémissante. Cette dernière image pourrait être représentée par une source de chaleur, une série de petites bulles sous la surface de l'eau et de plus grosses bulles à la surface. Les conflits dans les garderies surgissent de la même manière que les bulles à la surface, soit en raison du bouillonnement de la tension entre les adultes et les enfants. Des problèmes sous-jacents, tels qu'une mauvaise communication ou des politiques inefficaces de la garderie, sont souvent la «source de chaleur» responsable des tensions. La méthode axée sur l'enfant tente seulement de trouver une solution aux querelles de surface de l'enfant. La méthode globale est beaucoup plus générale parce qu'elle cible les trois aspects d'une dispute : (1) le conflit de l'enfant qui «bout» à la surface; (2) les tensions qui «frémissent» entre les adultes et les enfants; et (3) la source de «chaleur» sous-jacente de la mésentente. Une réflexion approfondie des scénarios de conflits effectuée sur les trois plans peut faciliter la résolution totale de la discorde au sein de tout le programme. Cette réflexion est encore plus significative si les administratrices et les éducatrices discutent et font l'analyse de scénarios de conflits précis.

Un scénario de conflit : le jeu du super-héros

Deux enfants se disputent vivement et se donnent des coups à cause d'une figurine de *Batman* qu'un des deux enfants a ramenée de la maison. Les enfants, qui sont de bons amis, deviennent très contrariés; les parents s'inquiètent de la violence dont ont fait preuve leur enfant; et les éducatrices subissent des frustrations causées par une série de querelles semblables au sujet d'un super-héros. Au cours d'une réunion subséquente du personnel, il devient évident que les éducatrices ont des opinions divergentes sur le fait de permettre ou non le jeu de fiction avec des héros. Certaines sont en faveur de ce genre de jeu qui, selon elles, aide au développement social de l'enfant, alors que d'autres sont contre parce qu'il suscite de l'agression. Il est manifeste que des lignes directrices claires doivent être élaborées mutuellement par les administratrices et les éducatrices afin de réduire le nombre de conflits agressifs causés par un héros.

Dans ce scénario, la dispute des enfants au sujet du super-héros représente la *surface bouillante du conflit*; les divergences d'opinion des éducatrices au sujet de la valeur et du caractère acceptable du jeu de héros

Harriet Field

L'activité «Faire conjointement une toile d'araignée» : les enfants créent une toile d'araignée en déroulant et en croisant de la ficelle.

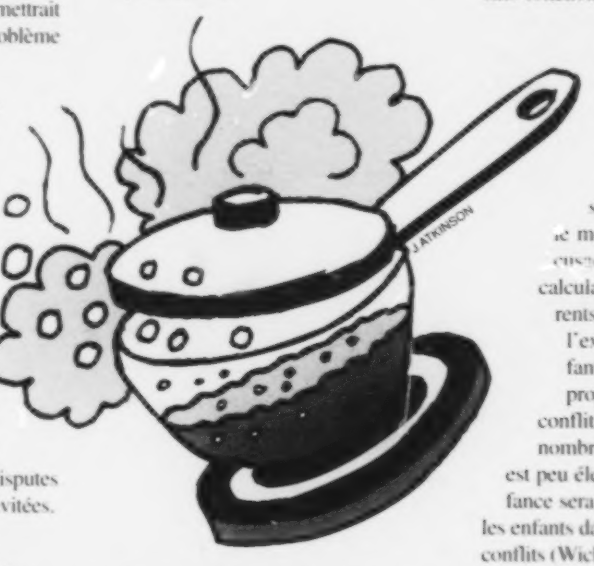
évoquent les *tensions frémissantes*; et le manque de lignes directrices rappelle la *source de chaleur sous-jacente*. Dans l'exemple donné, une approche axée sur l'enfant arriverait seulement à résoudre le conflit de surface en aidant les enfants à négocier une solution à leur tiraillement au sujet de *Batman*. Avec la résolution globale de conflits, la dispute serait replacée dans le contexte de l'opinion divergente des éducatrices et du manque de lignes directrices claires à ce sujet. Cette discussion constructive permettrait de trouver une solution valable au problème entier du jeu de super-héros.

Une discussion et une communication constructives sont essentielles pour réussir à résoudre des conflits. Prenons comme exemple le dicton bien connu selon lequel «une marmite surveillée ne bout jamais». Les administratrices, les éducatrices et les parents qui observent ou «surveillent» attentivement le milieu de la garde d'enfants et qui gèrent toutes les tensions et les hostilités possibles grâce à la communication constructive créeront un climat au sein duquel bien des disputes graves entre les enfants pourront être évitées.

La communication constructive : la clé de la résolution globale de conflits

Les administratrices et les éducatrices de la petite enfance ont la responsabilité d'établir une communication constructive et efficace avec les enfants, les parents et entre elles afin de créer un climat propice à la résolution de conflits. Pour atteindre cet objectif, il est important de se pencher attentivement sur le style de communication de chaque personne. La travailleuse sociale Virginia Satir décrit cinq personnes qui adoptent un style de communication différent : (1) la pacificatrice; (2) l'accusatrice; (3) la déroutante; (4) la calculatrice; et (5) la négociatrice (Satir, 1988). Toutes les communications caractérisées par l'un des quatre premiers types sont mauvaises et suscitent des malentendus et des tensions. Seul le style de la négociatrice incite à la communication vraie et constructive. Voici une courte description de chaque genre de communication selon Satir :

- La *pacificatrice*, ou la personne qui cherche à plaire, tente de garder tout le monde heureux en évitant autant que possible la confrontation. L'éducatrice qui voit un enfant en jeter un autre par terre sans aucune raison apparente sur le terrain de jeu et qui a comme réaction d'aller prendre la «victime» dans ses bras et de lui dire de se tenir loin de «l'agresseur» adopte le style de la pacificatrice.



- L'*accusatrice* a un style de communication autoritaire et cherche à trouver des solutions immédiates aux conflits. L'éducatrice qui se dépêche de retirer un jouet au cœur d'une discorde, signalant ainsi que «personne ne peut plus jouer avec cet objet» constitue un bon exemple de communication accusatrice.
- La *déroutante* détourne l'attention des personnes en conflit en leur parlant de quelque chose qui n'a rien à voir avec la dispute. Pour illustrer ce type de communication, on peut donner l'exemple d'une administratrice qui, au cours d'une réunion du personnel, commence à discuter d'une activité de financement pendant que deux éducatrices s'affrontent au sujet de leur horaire.
- La *calculatrice* dit des platitudes de manière impersonnelle. Citons comme exemple une éducatrice qui, devant un conflit entre des enfants, a pour seule réaction de dire «utilisez la parole au lieu de vos poings».

La *négociatrice* adopte un style de communication différent des quatre autres parce qu'elle reconnaît que le conflit est légitime et important. Elle cherche à trouver des solutions efficaces et équitables. Une éducatrice fait preuve de négociation quand elle s'approche des enfants en chicane et qu'elle les encourage à formuler leur point de vue et à trouver des solutions à leur désaccord.

L'approche globale de résolution de conflits fonctionne mieux si le personnel de la garderie communique de façon constructive à l'aide de la méthode de la négociation. Les éducatrices doivent se pencher sur leur propre style de communication pour s'assurer qu'elles n'adoptent pas le mode de la pacificatrice, de l'accusatrice, de la déroutante ou de la calculatrice. Si les éducatrices, les parents et les administratrices donnent l'exemple de la négociation, les enfants évolueront dans un milieu propice à la résolution efficace de conflits dans toute la garderie. Si le nombre total de discordes à la garderie est peu élevé, l'éducatrice de la petite enfance sera davantage en mesure de guider les enfants dans le processus de résolution de conflits (Wichert, 1989). ◆

Harriet Field, M.S.S., M. Ed., est chargée de cours au département de l'étude de l'enfance et de la jeunesse à la Mount Saint Vincent University à Halifax (Nouvelle-Écosse). Elle est une ancienne travailleuse sociale qui a effectué de la recherche sur la résolution de conflits, sur l'amélioration du comportement et sur la formation des éducatrices de la petite enfance.

Références

Carlsson-Paige, N. et Levin, D. (1992). «Making Peace in Violent Times: A Constructivist Approach to Conflict Resolution». *Young Children*, 47: 4-13.

Carlsson-Paige, N. et Levin, D. (1995). «When Push Comes to Shove – Reconsidering Children's Conflicts». *Child Care Information Exchange*, 86: 34-37.

Dinwiddie, S. (1994). «The Saga of Sally, Sammy and the Red Pen: Facilitating Children's Problem Solving». *Young Children*, 49: 13-19.

Edwards, C. (1992). «Creating Safe Places for Conflict Resolution to Happen». *Child Care Information Exchange*, 86: 43-45.

Oken-Wright, P. (1992). «From Tug of War to Let's Make a Deal: The Teacher's Role». *Young Children*, 47: 15-20.

Satir, V. (1988). *The New Peoplemaking*. Mountain View, California : Science and Behavior Books.

Wichert, S. (1989). *Keeping the Peace: Practicing Cooperation and Conflict Resolution with Preschoolers*. Philadelphia : New Society Publishers.

Wittmer, D. et Honig, A. (1994). «Encouraging Positive Social Development in Young Children». *Young Children*, 49: 4-12.

BEST COPY AVAILABLE

BON DE COMMANDE

ARTICLE	QUANTITÉ	COÛT À L'UNITÉ (taxes incluses) Membres	Non-membres	COÛT
Documents de travail - différents sujets (consulter la liste et spécifier) ____________		5 $ chaque	10 $ chaque	
Documents de travail provinciaux* 1993 province ____________ série complète ☐		5 $ chaque 20 $	10 $ chaque 20 $	
Interaction - nos. précédents 1987-1996 Vol. ________ No. ________		10 $ chaque		
Interaction - Index 1987-1995		10 $	20 $	
Point de mire 1993-1995 numéro # ____________ série complète (7 numéros) ☐		5 $ 25 $		
Feuilles-ressources numéro # ____________ série complète ☐		2 $ chaque 20 $	4 $ chaque 40 $	
Énoncé de principe national sur la qualité dans les services de garde 1994		5 $		
Garde à l'enfance - Rapport final 1992		10 $	20 $	
Vers l'excellence dans les programmes de formation en SÉPE		10 $	20 $	
Répertoire canadien de la garde à l'enfance 1996		10 $	20 $	
Trousse d'information: **Garde en milieu familial** ☐ **Garde en garderie** ☐ **Services de garde de qualité** ☐		15 $ chaque	25 $ chaque	
			TOTAL	

* Seul le document du Québec est disponible en français

Paiement à l'avance ou numéro de bon de commande

Nom ____________________

Adresse ____________________

Ville ____________ Province ____________ Code postal ____________

Tél. ____________ Téléc. ____________

N° membre de la FCSGE ____________ Organisation affiliée ____________

Fédération canadienne des services de garde à l'enfance
120 Holland, bureau 306, Ottawa (Ontario) K1Y 0X6 1 800 858 1412 Téléc. (613) 729-3159

L'INTÉGRATION DES ENFANTS AYANT DES besoins spéciaux

Un programme qui s'adresse à tous les enfants

par Sharon Hope Irwin

Dans les années 70, les programmes d'aide à l'enfance ont commencé à accueillir, au Canada, des enfants ayant des besoins spéciaux. Le principe d'«inclusion», comme nous l'appelons aujourd'hui, marque tout un changement par rapport aux croyances et aux pratiques fondées jusque là sur l'hypothèse que les enfants ayant des besoins spéciaux étaient mieux servis en milieu cloisonné.

Aux États-Unis la politique fédérale a consacré le droit des enfants de 3 à 21 ans atteints de déficiences à une éducation gratuite et appropriée. En outre, la loi fédérale interdit, dans le cadre des programmes et des services de soins à l'enfance, toute exclusion fondée sur de telles déficiences. Au Canada, l'inclusion de ces enfants n'est pas obligatoire. La plupart des provinces en ont appuyé le principe, à un certain niveau, grâce à des subventions, des consultations ou l'affectation de ressources, mais elles ne l'ont pas encore imposé.

D'après les estimations les plus favorables, la plupart des garderies canadiennes ont *parfois* accepté *quelques* enfants ayant des besoins spéciaux en 1996. Toutefois, en règle générale, cette inclusion se produit au gré des circonstances, les établissements admettant ou excluant l'enfant en fonction des ressources et des compétences dont ils disposent. Ainsi, une garderie peut dans certains cas accueillir des enfants atteints d'une déficience intellectuelle, et une autre, des enfants atteints d'une déficience physique. Au fur et à mesure que les garderies acquièrent les ressources requises, il arrive souvent qu'elles élargissent la gamme de leur clientèle et accueillent des enfants ayant des déficiences plus graves ou d'un autre ordre (des enfants atteints d'une déficience physique plutôt que seulement ceux qui ont une déficience mentale, par exemple). Cette évolution est tellement prévisible qu'on peut parler, sur la voie qui mène à l'inclusion, d'une progression par étapes.

Le concept d'«inclusion» est toutefois plus large que ce mode d'intervention cas par cas. En principe, il signifie que loin de se limiter à *permettre* aux enfants qui ont des besoins spéciaux de participer aux programmes conçus pour ceux et celles qui n'en ont pas, les établissements devraient *chercher à les accueillir* en encourageant les parents à les y inscrire.

Je constate avec plaisir que la section *À propos* de ce numéro d'*Interaction* aborde la question des stratégies et des techniques d'inclusion des enfants qui ont des besoins spéciaux. Je suis également ravie de voir des auteurs d'articles de fond se pencher sur les moyens d'élargir le champ des programmes

Elizabeth Krish-Norton

BESOINS SPÉCIAUX

Quels sont les principes de l'intégration?

- **Rejet zéro :** Aucun enfant n'est exclu pour des motifs qui tiennent au type ou au niveau de déficience dont il est atteint.
- **Représentation proportionnelle :** Le programme accueille les enfants atteints de déficiences dans une proportion à peu près égale à celle où on les trouve dans la population en général.
- **Un certain éventail de possibilités :** Les enfants ayant des besoins spéciaux ne sont jamais assujettis à des services de garde de plus courte durée, ni exclus des services de garde en milieu familial ou des soins aux enfants d'âge scolaire.
- **Pleine et entière participation :** Des services de soutien appropriés sont fournis pour que les enfants puissent participer, d'une façon ou d'une autre, à toutes les activités.
- **Plaidoyer, proaction, participation des parents :** Le programme assure activement la promotion des changements législatifs et des changements de politique, il encourage l'inscription des enfants atteints de déficiences et il encourage la participation des parents au niveau qui leur convient.

pour que les garderies puissent un jour inclure *tous* les enfants, pas seulement *certains* d'entre eux. Si je n'avais pas de contraintes d'espace, je vous conterais mille et une anecdotes sur ces auteurs, sur les moyens qu'ils et elles ont choisis pour établir, par leurs attitudes et leurs gestes quotidiens, de nouvelles normes d'inclusion. Ce sont des chefs de file dans leur domaine et j'espère que vous trouverez utiles, et dignes de suivi, les stratégies et les ressources recommandées.

Au Canada, les responsables des services de soins aux enfants ont tout lieu d'être fières quand elles passent en revue les efforts consentis pour que les services soient offerts à tous les enfants. Les questions de financement, de formation et d'affectation des ressources ont souvent suivi — et non précédé — les décisions d'accueillir les enfants ayant des besoins spéciaux. Toutefois, comme les subventions, les incitatifs salariaux et les ressources continuent à faire l'objet de restrictions, nous devons relever de nouveaux défis si nous voulons promouvoir le droit des enfants qui ont des besoins spéciaux de bénéficier des services de garde à l'enfance. Sans l'encadrement législatif et réglementaire qui encourage les garderies à accueillir ces enfants, nous retomberons facilement dans d'anciennes ornières au lieu d'explorer de nouvelles avenues. Nous avons trop bien compris et expérimenté les avantages qu'offre l'inclusion à l'ensemble de la collectivité pour faire marche arrière sous prétexte que le chemin choisi devient aride et cahoteux. ◆

Sharon Hope Irwin est directrice de Trait☎d'union - Réseau d'information sur l'intégration dans le milieu en service de garde. Au cours des neuf dernières années, Trait☎d'union, grâce à des activités de recherche, de ressourcement et de défense des droits de l'enfance, a contribué à élargir les possibilités d'inclusion des jeunes enfants ayant des besoins spéciaux et de leur famille dans les garderies, les centres récréatifs, les maisons d'enseignement et d'autres milieux communautaires. Trait☎d'union offre une aide technique aux praticiens et publie des bulletins, des fiches signalétiques, des livres et des vidéos sur les services de garde inclusifs. Pour de plus amples renseignements, veuillez communiquer avec Trait☎d'union, Réseau d'information sur l'intégration dans le milieu en service de garde, C.P. 775, Sydney (Nouvelle-Écosse) B1P 6G9. Téléphone : (902) 562-1662 ou 1 800 840-LINK; télécopieur : (902) 539-9117; adresse électronique : speclink@atcon.com; internet http://www.cbnet.ns.ca/~specialink

Références

Irwin, S., *Intégration des enfants handicapés dans les services de garde en garderie et en milieu scolaire*, Ottawa (Ontario), Subventions nationales au bien-être social, Section des services aux personnes handicapées, 1992. [Disponible auprès de Trait☎d'union]

Irwin, S., "Inclusive Child Care in Canada: Advances at Risk," *As If Children Matter: Perspectives on Children, Rights and Disability* (chapitre 11), North York (Ontario), The Roeher Institute, 1995.

Irwin, S., Till, L., Vander Ven, K., et Fink, D.B., *Le livre de Trait☎d'union : Les étapes de l'intégration en services de garde*, Wreck Cove (Nouvelle-Écosse), Breton Books, 1993.

Ressources recommandées

Mainstreaming Preschoolers: Children with ... Project Head Start, U.S. Department of Health and Human Services, 1978. Il s'agit d'une série de huit livres sur les enfants atteints de déficiences (désordres émotifs; problèmes de santé; déficiences auditives; arriération mentale; handicaps physiques; troubles de la parole et du langage et handicaps visuels), qui ont été élaborés pour le personnel de Head Start, des services de garde, des écoles maternelles et autres programmes préscolaires ainsi que pour les parents d'enfants qui ont des besoins spéciaux. Les façons de dire sont parfois désuètes, mais la série n'en reste pas moins une excellente ressource pour le personnel de première ligne oeuvrant dans le secteur des soins à l'enfance. Même si la dernière édition est épuisée, vous pouvez commander une copie photocopiée à Trait-d'union pour la somme de 25 $ (voir l'adresse ci-dessus).

Les parents collaborent avec le personnel à l'intégration d'un enfant qui accuse un retard de développement

par Donna Michal

Pendant des années j'ai suivi le cheminement d'une famille et d'une équipe qui ont relevé les nombreux défis que posait l'intégration d'un enfant accusant un retard de développement dans un programme destiné à la petite enfance. Je voudrais vous faire part de leur histoire.

Lorsque j'ai rencontré Gloria, elle était parfaitement satisfaite des arrangements qu'elle avait pris pour la garde de sa fille Stéphanie, une charmante et ravissante enfant de 10 mois, aux yeux bruns et à la chevelure abondante et bouclée, qui accusait un retard de développement. Gloria reconduisait Stéphanie trois fois par semaine chez une responsable de garde en milieu familial des environs.

BEST COPY AVAILABLE

BESOINS SPÉCIAUX

Town Daycare Centre for SpeciaLink

Dix-huit mois plus tard, je recevais un appel de Gloria en état de panique. La personne chargée de la garde de Stéphanie avait pris la décision de quitter la province. L'agence de garde n'avait pas de place disponible dans une autre famille des environs — mais elle avait recommandé une garderie dans la localité. Gloria voulait être sûre que Stéphanie pourrait se développer dans une garderie. Le personnel accorderait-il une attention particulière à Stéphanie, qui, contrairement aux autres enfants de deux ans, n'avait pas encore commencé à marcher? Qui l'aiderait à s'exprimer? Comment savoir quel genre de nourriture elle absorberait au jour le jour? Gloria n'en finissait pas de s'interroger. Accompagnée de son mari Jack, elle s'est rendue plusieurs fois à la garderie et, après avoir pris le temps de s'entretenir avec la directrice, a finalement décidé d'y inscrire son enfant.

Au cours des trois années qui ont suivi, je suis restée en contact avec Stéphanie, ses parents et le personnel de la garderie. J'ai entendu parler des heures joyeuses où Stéphanie se rendait à des fêtes d'anniversaire avec ses camarades, où elle apprenait à aller à bicyclette et commençait à parler. J'ai aussi entendu parler des heures sombres où des problèmes de communication ont érigé des barrières entre les parents et le personnel et où Stéphanie ne réussissait pas s'intégrer aux jeux des autres enfants, et de tous ces longs mois au cours desquels l'apprentissage de la propreté semblait un objectif impossible à atteindre.

En dépit de ces difficultés de parcours, Gloria et Jack n'ont jamais remis en cause leur décision de collaborer avec le personnel et d'offrir à Stéphanie la possibilité de bien vivre sa prime enfance. Lorsque j'ai demandé à Gloria et au personnel de la garderie de me dire comment ils ont réussi à «inclure» Stéphanie dans le programme de la garderie, les cinq éléments suivants se sont très nettement dessinés :

1. Il faut s'assurer que le programme est fondé sur des pratiques saines et adaptées à la petite enfance.

Par exemple, le personnel observe-t-il le comportement des enfants et tient-il un registre des intérêts de chaque enfant, de ses réalisations et de ses possibilités de croissance? Si les membres du personnel prennent note de leurs observations et planifient des activités en conséquence, elles seront prêtes à le faire avec un enfant qui accuse un retard de développement. Même si ces observations, dans un cas comme celui de Stéphanie, doivent être plus détaillées (p. ex., enregistrer ses premiers balbutiements pour la gouverne de l'orthophoniste), les membres du personnel n'auront pas de mal à s'ajuster puisqu'elles seront déjà familiarisées avec l'élaboration d'un programme fondé sur l'observation des capacités et des aptitudes individuelles. À un certain moment, Gloria et Jack se sont aperçus que les repas posaient un problème à Stéphanie. Le personnel avait observé que Stéphanie avait de la difficulté à manger des aliments avec les doigts. Une série d'expériences pour donner à Stéphanie l'occasion de s'exercer à ramasser de petits objets a donc été menée à la salle de jeu. Grâce à l'utilisation de formes et d'objets amusants et colorés, beaucoup d'autres enfants ont partagé avec elle le plaisir!

En fait, les membres du personnel ont réussi à appliquer, dans la salle de jeu, toutes les activités prévues au programme de Stéphanie. Elle travaillait en compagnie des autres enfants, apprenant avec eux et à leur contact tout en se créant un cercle d'amis. L'orthophoniste lui-même a utilisé cette salle. Quand une période de travail individuel s'avérait nécessaire, il profitait d'une transition prévue à l'horaire (p. ex., les récréations en plein air) pour rencontrer Stéphanie sans la présence des autres enfants.

2. Il faut donner au personnel le temps de se rencontrer pour s'entraider et pour échanger des idées et des commentaires constructifs.

Le personnel de la garderie a besoin de temps pour se réunir, non seulement en tant qu'équipe, mais également pour contribuer à la gestion de l'établissement. Trouver les moyens d'y parvenir est un défi en soi! La directrice de la garderie de Stéphanie a fourni des ressources supplémentaires pendant une partie de la sieste pour permettre au personnel de prendre son repas de midi et de planifier son programme. Il était essentiel, pour le personnel de la salle de jeu, d'être sensibilisé aux capacités et aux besoins de Stéphanie et de tous les autres enfants. Chaque membre du personnel avait la responsabilité de six enfants. Lorsque Stéphanie y était, une éducatrice de la petite enfance, embauchée à temps partiel, s'occupait de ses soins primaires. Toutes les

BESOINS SPÉCIAUX

Nick Harams

membres du personnel se rencontraient une fois par semaine pour planifier les activités de la semaine suivante et pour discuter des particularités de «leurs» enfants. De la même façon que le personnel s'occupant de Stéphanie consacrait du temps à discuter d'une stratégie donnée, que tout le monde devait connaître pour aider Stéphanie à mieux communiquer, d'autres membres du personnel discutaient des besoins particuliers de leurs jeunes clients (p. ex., discutaient d'un enfant qui venait d'avoir un frère ou une soeur, et cherchaient les moyens de mieux faire accepter ce changement familial). Parfois, une spécialiste chargée de suivre Stéphanie participait à une réunion du personnel pour que toute l'équipe soit sensibilisée à des techniques particulières. Lorsque Gloria et Jack ont souhaité que le personnel concentre ses efforts sur l'enseignement de la propreté, une spécialiste du comportement est venue à la réunion du personnel (et Gloria aussi!).

3. Il faut être à l'écoute des parents de l'enfant.

Il est arrivé que les membres du personnel soient aux prises avec un comportement déviant chez Stéphanie, mais ces problèmes, grâce à une communication constante avec ses parents, se sont résolus rapidement. Quelle est la nature et la fréquence des communications à privilégier entre le personnel et les parents? Tout dépend de chacun. À un moment donné, Gloria aurait voulu savoir le genre d'aliments que Stéphanie consommait chaque jour. Comme le personnel n'avait pas le temps de dresser une liste exhaustive des aliments qu'elle prenait, Gloria a élaboré une liste de contrôle, contenant des groupes d'aliments et des volumes, qu'elle a demandé au personnel de cocher après chaque repas.

Le personnel a également demandé à Gloria et à Jack de l'aider à établir la liste des objectifs annuels de Stéphanie. Gloria souhaitait qu'au cours de l'année Stéphanie apprenne à aller à bicyclette, à communiquer verbalement et à s'habiller. Les membres du personnel ont travaillé à l'atteinte de ces objectifs et leur ont incorporé d'autres compétences préscolaires (p. ex., elles ont amené l'enfant à expérimenter les formes et les couleurs en peignant et en décorant des bicyclettes). Il est essentiel que le personnel travaille de concert avec les parents à l'atteinte de tels objectifs. Parfois, nous avons tendance à voir l'«inclusion» comme un phénomène qui ne s'applique qu'en garderie. Pourtant, les parents de Stéphanie souhaitaient que leur fille soit aussi accueillie dans son milieu et qu'elle puisse se promener à bicyclette sur le trottoir, en face de leur résidence, en compagnie d'autres voisins du même âge.

4. Il faut offrir à l'enfant, au personnel et aux parents la possibilité d'accéder aux ressources dont ils ont besoin.

Puisque Stéphanie ne marchait pas encore et qu'on devait la porter de temps à autre, la directrice et Gloria ont réussi à se procurer les services d'une employée à temps partiel. Stéphanie avait aussi besoin d'une aide supplémentaire pour assurer son développement moteur et langagier; la directrice et Gloria ont donc pris des dispositions pour obtenir à la garderie les services d'une physiothérapeute et d'une orthophoniste qui ont rencontré la nouvelle employée et fourni des stratégies au reste du personnel de la salle de jeu. Il faut toutefois noter que si ces mesures ont pu être prises très rapidement dans le cas de Stéphanie, c'est grâce aux programmes gouvernementaux en vigueur. La réalité n'est pas toujours aussi rose, malheureusement.

Parents et directeurs pourraient fort bien devoir plaider leur cause pour obtenir les ressources dont un enfant a besoin. Il est important de le faire. Il ne servirait à rien d'essayer d'inclure dans un programme un enfant qui a un retard de développement sans disposer des services appropriés. Tous les enfants atteints d'un retard de développement n'auront pas nécessairement besoin des services d'un employé supplémentaire ou d'un spécialiste en orthophonie et en physiothérapie. Les parents, le personnel, les spécialistes et la directrice doivent faire converger leurs efforts pour comprendre la situation de l'enfant et réagir en conséquence.

De la même manière, le personnel doit avoir accès à l'information requise pour offrir le programme à l'enfant. Le personnel aura peut-être besoin d'un matériel complémentaire et de l'autorisation d'assister à des conférences, à des ateliers et à des séances de formation spécialisée. Certaines membres du personnel affectées à la salle de jeu ont participé à un atelier de communication en vue d'apprendre les étapes à suivre pour favoriser chez Stéphanie la maîtrise du langage. La directrice a réussi à financer ce stage de formation et à procurer au personnel les ressources documentaires qu'il lui fallait.

Il se peut également que les parents cherchent à obtenir des ressources supplémentaires. Gloria et Jack pouvaient compter sur une famille nombreuse pour assurer la garde de Stéphanie le soir et les fins de semaine, et aussi sur la garderie, dont l'aide s'est avérée précieuse. Gloria a accepté de payer ses propres frais d'inscription pour participer à l'atelier sur la communication qui était offert au personnel de la garderie.

Chaque enfant, chaque famille et chaque équipe de pédagogues a besoin de ressources différentes. Il est essentiel que tous ceux qui participent à l'éducation de l'enfant se rencontrent au moins une fois par année pour dresser la liste des ressources requises afin d'assurer la croissance active et l'apprentissage de l'en ant.

BESOINS SPÉCIAUX

5. Il faut se concentrer sur les grandes lignes du programme et apprécier la présence des enfants!

Un jour, alors que Jack venait chercher Stéphanie, il a eu l'agréable surprise de la voir jouer avec deux autres petites filles dans le bac de sable de la cour de récréation. Il est resté quelques minutes à observer les enfants qui remplissaient leurs seaux, les vidaient, et riaient du plaisir de jouer ensemble. Alors qu'il se préparait à quitter la garderie, une membre du personnel lui a dit que Stéphanie avait à nouveau de la difficulté à se servir des ciseaux et a suggéré qu'elle fasse du découpage à la maison. Jack lui a, à son tour, raconté ce qu'il avait observé dans la cour de récréation en précisant qu'il était, à long terme, plus préoccupé par la capacité de Stéphanie de jouer et de se faire des amis que par son habileté à couper du papier. Ce commentaire a d'abord choqué l'éducatrice, mais à la réflexion et après en avoir parlé avec ses collègues, elle a compris le point de vue du père de Stéphanie.

Puisque certains enfants ayant un retard de développement doivent peiner pour acquérir les habiletés préscolaires de base, il peut être tentant pour le personnel (et parfois pour les parents) de trop insister sur le programme et les techniques. Il ne faut pas perdre de vue le développement global de l'enfant et l'importance de l'établissement de véritables relations au cours des années préscolaires. Il importe que le personnel apprenne à connaître tous les enfants et à jouir de leur compagnie. Les membres du personnel ont passé du temps en la compagnie de Stéphanie et elles l'ont rencontrée chez elle (comme elles l'ont fait d'ailleurs pour les autres enfants); c'est ainsi qu'elles ont appris qu'elle aimait jouer avec des animaux en peluche, qu'elle aimait se balancer au son de la musique, qu'elle mangeait beaucoup de fruits et appréciait la compagnie d'autres enfants.

Comme l'a dit la directrice de la garderie de Stéphanie, «une des nombreuses joies de travailler avec de jeunes enfants, c'est qu'on ne cesse de s'émerveiller en les voyant s'épanouir, comme une fleur». Gloria et Jack s'entendent pour dire que Stéphanie s'est épanouie au cours des années passées à la garderie. On ignore les dons que chaque enfant a en réserve et on doit en conséquence fournir à chacune et à chacun l'occasion de se développer au maximum de ses capacités. C'est exactement ce que Gloria et Jack ont fait, avec le personnel de la garderie, pour Stéphanie. ◆

Donna Michal, actuellement en congé de maternité, est coordonnatrice du Demonstration Day Care Centre et présidente du Early Childhood Administration Program au Grant MacEwan College d'Edmonton, en Alberta.

Ressources recommandées

"Beginnings Workshop: Special Needs: Meeting the Needs of the Children", *Child Care Information Exchange*, numéro 105, septembre-octobre 1995.

Bredekamp, S. (éd.), *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children From Birth Through Age 8* (édition expirée), Washington, D.C., NAEYC, 1987.

Denman-Sparks, L. et A.B.C. Task Force, *Anti-bias Curriculum: Tools for Empowering Young Children*, Washington, D.C., NAEYC, 1989.

Peck, C.A., Odom, S.L. et Bricker, D.D. (éd.), *Integrating Young Children with Disabilities into Community Programs*, Baltimore, Paul H. Brookes, 1993.

Ramsey, Patricia G., *Making Friends in School: Promoting Peer Relationships in Early Childhood*, New York, Teachers College, Columbia University, 1991.

Soins de santé spéciaux en garderie : minimiser les risques

par Trudy Norton

L'expression soins de santé spéciaux désigne les soins médicaux autres que ceux qui sont généralement offerts en garderie. Le personnel ne peut habituellement les administrer sans recevoir un supplément d'information et de formation et un soutien approprié.

Au cours des dernières années, le taux de survie des bébés et des enfants qui ont des besoins spéciaux en matière de santé s'est amélioré de façon spectaculaire. Les progrès réalisés dans les sciences et les techniques médicales ne sauvent pas seulement des vies mais offrent, à des enfants qui étaient hier encore confinés à la maison ou à l'hôpital, une plus grande mobilité. Aujourd'hui, les enfants qui ont une gamme de besoins spéciaux en matière de santé sont inscrits à des programmes de garde à l'enfance. Leur inclusion reflète une volonté d'élargir ces programmes et d'offrir à tous les enfants l'occasion de profiter pleinement de leur enfance.

On estime qu'un enfant sur dix a des besoins spéciaux d'un type particulier sur le plan cognitif, physique, communicatif ou émotionnel. Environ 10 p. 100 de ces enfants ont besoin de soins de santé particuliers en raison d'une maladie chronique ou d'une allergie, d'un trauma, d'une déficience ou d'une maladie infectieuse grave. Les symptômes, pour chacun de ces états pathologiques, vont de légers à sévères et sont de longue ou de courte durée. Il importe toujours de tenir compte des circonstances particulières et de la personnalité de chaque enfant.

Présentation des enfants

Les textes suivants sont extraits d'anecdotes de parents rassemblées en 1992 pour les fins du Special Health Care Project.[1] Ces anecdotes, rédigées par des mères, présentent des exemples de besoins de soins de santé spéciaux que peuvent avoir les enfants inscrits à des programmes de garde à l'enfance. En outre, elles décrivent, sous un éclairage familial, des expériences

BESOINS SPÉCIAUX

d'inclusion positives. Dans chaque cas, le personnel chargé de la garde des enfants a été formé par des professionnels de la santé pour pouvoir fournir les soins de santé de base.

Carly

Carly et sa soeur jumelle Angela sont nées à leur 25e semaine de gestation. Carly a fait l'objet d'interventions de survie pendant quatre mois et elle n'a pu rejoindre sa soeur Angela à la maison avant l'âge d'un an et demi. Nous devions lui donner, comme à l'hôpital, de l'oxygène 24 heures sur 24 et combler ses besoins nutritifs grâce à une gastrotomie d'alimentation. Les deux enfants ont une infirmité motrice cérébrale, bien que Carly soit atteinte plus gravement qu'Angela.

Quand Angela a commencé à fréquenter l'école maternelle, il est devenu évident que Carly savait qu'elle passait à côté d'une série d'expériences nouvelles. Nous hésitions à inscrire Carly, à cause de son mauvais état de santé, tout en étant par ailleurs persuadés que l'expérience lui ferait beaucoup de bien.

Le plus gros obstacle était son traitement à l'oxygène, mais elle avait également besoin d'autres soins comme d'un traitement de physiothérapie au thorax pour sa maladie pulmonaire chronique et d'élongations en physiothérapie pour maintenir l'amplitude de ses mouvements. La physiothérapeute est venue démontrer la technique, les membres du personnel l'ont imitée et elle les a «accréditées». L'infirmière a rédigé un plan de traitement et elle a montré au personnel comment nourrir Carly.

Une fois tout en place, la transition s'est effectuée en douceur.

— April Plasteras

Kevin

Kevin avait 14 mois quand il a mangé du beurre d'arachides pour la première fois. En l'espace de quelques secondes, son cou, son visage et ses yeux se sont mis à gonfler. Son visage était écarlate et complètement couvert d'urticaire. C'était sa première réaction allergique. Depuis lors, nous avons assisté à d'autres réactions plus légères, mais la possibilité d'une réaction grave provoquant un choc anaphylactique est très réelle.

Sans intervention médicale, les voies respiratoires se bloquent, la pression sanguine tombe, la victime perd conscience et peut mourir. Une réaction allergique peut se produire dans les minutes qui suivent l'incident, mais cela prend parfois plusieurs heures avant que les symptômes mortels apparaissent.

Kevin a fréquenté la garderie et il est maintenant à l'école maternelle. On a accordé beaucoup de soins et d'attention aux préparatifs de son insertion dans ces deux milieux. Les noix y sont interdites et Kevin doit suivre un régime alimentaire strict. Pour lui offrir un environnement sûr, il a fallu former les prestataires de soins et les éducatrices en procédures de soins préventifs et de soins d'urgence. L'infirmière a montré à toutes les membres du personnel comment reconnaître les signes avant-coureurs d'une urgence ainsi que la procédure normale d'administration de l'Epi-Pen.

À la maison comme à l'extérieur, chacun est attentif et diligent lorsqu'il s'agit de répondre aux besoins de Kevin, et nous avons évité jusqu'ici une autre crise aiguë.

— Colleen Sipila

Stéphanie

Stéphanie est atteinte de spina-bifida et d'hydrocéphalie. À cause du spina-bifida, elle porte une sonde. Deux des membres du personnel de la garderie ont été entraînées par une infirmière à l'utilisation de ce procédé. J'en ai fait la démonstration, et l'infirmière a fourni au personnel les renseignements nécessaires.

Stéphanie se sert maintenant de béquilles. Le fait de se retrouver avec des enfants qui n'avaient pas de déficience a été pour elle une source importante de motivation. Une foule d'activités ludiques se déroulent au-dessus, par-dessus, à l'intérieur ou en-dessous d'objets qui se trouvent dans l'entourage des enfants. Stéphanie utilise encore sa marchette à l'extérieur, mais à l'intérieur, elle veut être aussi libre de ses mouvements que possible. Les autres enfants l'aident quand elle en a besoin. Par exemple, si elle se dirige à quatre pattes quelque part, ils s'empressent de lui apporter ses béquilles. Cependant, ils ne la traitent pas comme un bébé. Parfois, quand elle essaie de leur faire croire qu'elle ne peut pas faire quelque chose, ils lui répondent : «T'es capable Stéphanie, vas-y!»

Bien qu'il n'y ait jamais eu de doute sur la force de sa personnalité, Stéphanie acquiert chaque jour de nouvelles capacités et une plus grande confiance en ses moyens. Il est curieux de noter que souvent, ce sont les enfants qu'on s'attendait le moins à voir s'intéresser à Stéphanie qui s'occupent d'elle.

— Tracey McDougall

Jake

Lorsque Jake est né, il n'avait que 10 p. 100 d'un intestin grêle normal. Il y a quelques années, il n'aurait pas survécu. Il a passé ses deux premières années à l'hôpital entre la vie et la mort. Quand les préparatifs de son retour à la maison ont commencé, j'étais complètement dépassée par les événements. Il était relié 24 heures sur 24 à un dispositif d'alimentation gastrostomique. Comment réussirais-je jamais à m'occuper de ce petit garçon actif, enchaîné à une pompe d'alimentation gastrique par voie intraveineuse? J'ai entendu parler d'une pompe qui ne pesait que deux livres. Nous avons essayé d'en mettre une dans un petit sac à dos que Jack portait en permanence. Cela assurait sa mobilité. Ce procédé a bien fonctionné et mon fils est devenu un pionnier. Graduellement, il a réussi à absorber plus de nourriture par voie orale et ses séances d'alimentation gastrostomique se sont graduellement limitées à la période nocturne.

La recherche d'une garderie a été pour moi une aventure peuplée de confusion et de défis, mais celle que j'ai choisie m'a plu dès l'instant où j'y ai pénétré. La garderie est très importante à mes yeux. Avant que Jake ne commence à la fréquenter, j'avais

concentré toute mon énergie à répondre à ses besoins particuliers. La garderie m'a appris à le traiter d'abord comme un enfant. Je l'ai vu jouer et rire, grandir et apprendre, exactement comme les autres

— *Nancy Swerdler*

Planification en équipe

L'équipe chargée de coordonner les activités de soutien à l'inclusion des enfants ayant des besoins spéciaux peut comprendre les parents, des professionnels de la santé, le personnel du programme et des experts-conseils de la localité. Comme la composition d'une telle équipe peut varier selon l'état de l'enfant, les ressources locales et les systèmes de prestation, une approche multidisciplinaire est essentielle si on veut assurer la diffusion d'une information complète et exacte.

Entre autres tâches, les membres de l'équipe doivent diagnostiquer l'état de santé de l'enfant, élaborer un plan de soins de santé individuel, et enfin assurer la formation et établir des procédures d'urgence. La planification, au niveau du programme, tient compte de toute adaptation nécessaire pour répondre aux besoins de l'enfant concerné et des autres enfants qui participent au programme.

Un professionnel de la santé évaluera la santé de l'enfant pour déterminer la stabilité de son état et pour décider si les procédures de soins de santé choisies peuvent être déléguées en toute sécurité à un professionnel qui n'oeuvre pas dans le domaine de la santé. Dans les cas où un diagnostic clinique serait requis, un professionnel de la santé doit prendre en main la santé de l'enfant. Par exemple, si un enfant qui participe à un programme de garde à l'enfance a besoin qu'on ajuste son flux d'oxygène par suite de modification de son état, il est confié à une infirmière. Si, comme dans le cas de Carly, ce flux est régié avant son arrivée et reste constant, un professionnel d'un secteur autre que celui de la santé peut administrer le traitement.

Un plan est rédigé par un professionnel de la santé en collaboration avec les parents. Ce plan fournit des renseignements particuliers sur les antécédents de l'enfant en matière de santé et sur son état de santé actuel. Ce plan explique les soins de santé spéciaux dont l'enfant a besoin alors qu'il est à la garderie. Les moyens à prendre pour respecter la procédure en matière de soins, les signes avant-coureurs, les symptômes d'une situation d'urgence ainsi que les procédures d'urgence y sont décrits. Un plan est un document juridique qui doit être approuvé et signé par le professionnel de la santé et par les parents.

La formation du personnel chargé des soins à l'enfance se fonde sur l'examen de quatre éléments : l'information de base sur les soins de santé spéciaux et sur les enfants qui en requièrent et leur famille; l'information liée à l'état de l'enfant; l'information concernant l'enfant; enfin, le développement de la compétence dans le cadre des tâches d'infirmerie déléguées. Que faut-il connaître et enseigner, qui donnera la formation, qui la recevra, ce sont là des questions auxquelles on répondra en gardant à l'esprit l'importance de la sécurité et de la protection de l'enfant et de la prestataire de soins. Les arrangements requis sont pris pour surveiller continuellement le niveau de compétence des prestataires de soins et leur offrir un recyclage s'il y a lieu.

Programmes de soins à l'enfance

La planification, au sein d'un programme de soins à l'enfance, de l'admission d'un enfant qui a besoin de soins de santé spéciaux comprendra vraisemblablement certaines formalités administratives. Puisqu'il s'agit d'un établissement éducatif et de garde d'enfants, et non d'un établissement de soins de santé, il peut y avoir certains risques. Les questions de couverture d'assurance et de responsabilité civile doivent donc être examinées attentivement.

Les parents doivent comprendre et reconnaître pleinement les risques auxquels ils exposent leur enfant. Comme pour toute intervention ou procédure médicale, il est impératif que les parents donnent leur consentement éclairé lorsque des soins de santé spéciaux sont prévus.

La couverture d'assurance et la responsabilité sont déterminées en évaluant le niveau de risque. C'est pourquoi les souscripteurs d'assurance doivent être certains que les décisions quant à la délégation sûre et appropriée des tâches d'infirmerie, la formation des prestataires de soins de santé spéciaux et la surveillance des procédures ont été prises par un professionnel de la santé. Les compagnies d'assurance doivent savoir que les risques propres à la situation ont été évalués et qu'on en a tenu compte.

Les risques en matière de responsabilité civile représentent un des principaux obstacles à l'intégration des enfants ayant des besoins de santé spéciaux dans les programmes destinés à la prime enfance. Une fois ce risque minimisé, les prestataires de soins peuvent se concentrer sur la création d'environnements de soutien et de programmes de qualité pour tous les enfants. ◆

Trudy Norton est codirectrice d'une garderie offrant des services «inclusifs» à des familles dont les enfants ont de 3 à 12 ans dans le cadre de quatre programmes agréés. Elle est présidente sortante de l'Early Childhood Educators of British Columbia et elle a été agente principale de recherche pour le Special Health Care Project.

Ressources recommandées

Société canadienne de pédiatrie, *Le bien-être des enfants : guide de visant à promouvoir la santé physique, la sécurité, le développement et le bien-être des enfants dans les services de garde en garderie et en milieu familial.* Volumes I & II, Toronto (Ontario), Creative Premises, Ltd., 1992.

In Their Own Special Way [video], Vancouver (C.-B.), MediaVision, 1993.

Infection Control in Child Care Settings [video], Lawrence, Kansas, Learner Management Designs, Inc.

Taking Off Lids [video], Ottawa (Ontario), Association de la paralysie 3cérébrale, 1990.

Urbano, M.T., *Preschool Children with Special Health Care Needs*, Washington, D.C., NAEYC, 1994.

Wolery, M., *Including Children with Special Needs in Early Childhood Programs*, Washington, D.C., NAEYC, 1994.

---

1. Le special Health Care Project a été subventionné par la Caisse d'aide aux projets en matière de garde des enfants entre 1990 et 1994 pour analyser ce qui se produit lorsque des enfants ayant des besoins de santé spéciaux sont inscrits dans des garderies pour mobiliser de nouvelles ressources dans le champ de la garde à l'enfance. *Special Health Care: Recommended Practices for the Early Childhood Education Field* comprend un guide de l'usager, un manuel de l'animateur et une vidéo. Des exemplaires du manuel (20 $) et de la vidéo (30 $) peuvent être obtenus en quantité limitée auprès de Trait d'union, C.P. 775, Sydney (Nouvelle-Ecosse) B1P 6G9 (1 800 840-5465). ECEBC espère être en mesure de réviser et de rééditer cette trousse très bientôt.

BEST COPY AVAILABLE

BESOINS SPÉCIAUX

Interventions auprès d'enfants ayant un comportement difficile et des besoins spéciaux

par Lynda Orr et Gerald Cavallaro

Un enfant qui affiche un comportement agressif et indiscipliné est source de préoccupation dans n'importe quel milieu de garde d'enfants, mais quand cet enfant a des besoins qui exigent des programmes spéciaux, l'administration de ces programmes parallèlement à la régulation des comportements difficiles peut représenter une véritable gageure pour une garderie dotée de ressources limitées. Même lorsque les parents et les organismes de garde à l'enfance s'entendent pour admettre qu'ils ont désespérément besoin de l'expertise de professionnels de la gestion et de la psychologie du comportement, les coûts sont souvent tellement élevés qu'ils ne peuvent les assumer.

Nous vous présentons ci-après la description d'un programme que nous avons élaboré pour les Services d'intégration pour jeunes enfants, un programme bilingue relevant des services de garde à l'enfance Andrew Fleck, financé par le ministère des Services sociaux et communautaires de l'Ontario. Ce programme vise à fournir un appui aux écoles maternelles accréditées, aux garderies et aux programmes de jour en milieu familial qui doivent offrir des services aux enfants de 6 semaines à 10 ans ayant des besoins spéciaux. Vous pourrez y glaner certaines idées applicables dans votre milieu. Dans le domaine de la gestion des comportements, la solution consiste à désamorcer les problèmes avant qu'ils ne prennent trop d'ampleur.

Notre programme permet de savoir où et quand déployer des efforts grâce à deux types d'évaluation : environnementale et fonctionnelle.

Town Daycare Centre for Specialists

L'évaluation environnementale examine l'organisation et le contenu des programmes et précise les modes d'interaction entre le personnel et les enfants. La première question à se poser est la suivante : «Les membres du personnel accordent-ils plus d'attention à des comportements appropriés qu'à des comportements inadéquats?» Puis : «Les membres du personnel sont-ils cohérents dans leurs attentes par rapport à chacun des enfants et ces attentes sont-elles les mêmes pour tous?» Enfin : «Les membres du personnel adaptent-ils leurs directives au niveau de compréhension des enfants et sont-ils disposés à donner suite à ces directives, à faire respecter les limites et à imposer des sanctions raisonnables s'il y a lieu?» Pour chacune de ces questions, le consultant tente de renforcer la communication entre les pédagogues (pour établir une certaine cohérence) et entre le personnel et les enfants (pour améliorer la coopération). Finalement, le consultant évalue le contenu du programme pour s'assurer que celui-ci répond aux besoins et suscite l'intérêt de tous les enfants. Dans la négative, des ressources et de l'aide sont fournies. Le consultant examine en outre attentivement les périodes de transition entre les activités puisque c'est à ces moments-là que la plupart des incidents semblent se produire. Lorsque les transitions sont intelligemment structurées, les difficultés peuvent être surmontées. La stratégie la plus utile consiste, pour le personnel, à signaler aux enfants, à deux ou trois reprises, que l'activité en cours va être modifiée. On peut en outre faire des miracles en donnant à l'enfant qui a les problèmes de transition les plus aigus un rôle d'assistant.

Des séances de rétroaction et de formation du personnel au terme de l'évaluation environnementale suffit souvent à résoudre la majorité des problèmes de comportement. Lorsque ce n'est pas le cas, il est indispensable d'organiser des séances de consultation individuelles avec les enfants et d'entreprendre une évaluation fonctionnelle. L'évaluation fonctionnelle repose sur l'hypothèse que le comportement déviant est mis au service du but que poursuit l'enfant et qu'il a donc une fonction particulière. En d'autres termes, le comportement a pour fonction de

BESOINS SPÉCIAUX

permettre à l'enfant d'échapper à une activité qu'il déteste ou d'obtenir ce qu'il veut, tel que l'attention du personnel ou l'accès à une activité ou à un jouet favori. Dans la plupart des cas, le comportement compense pour une lacune liée aux besoins spéciaux de l'enfant. Par exemple, si un enfant n'a pas encore acquis la compétence de communication verbale qui lui permet d'obtenir un jouet ou les habiletés sociales requises pour en partager un avec d'autres enfants, la crise de colère peut lui apparaître comme le plus sûr moyen d'obtenir ce qu'il veut. L'enfant ne se dit pas forcément qu'un accès de colère est efficace, mais il se souvient que ce genre de crise a déjà produit, dans le passé, les résultats escomptés. De la même manière, un enfant pourra faire toute une scène pour éviter de s'asseoir tranquille pendant l'heure du cercle, parce qu'il trouve cette exigence trop grande pour lui.

Pour résoudre efficacement un problème de comportement, il faut évaluer sa fonction.

Le fait de connaître la fonction conduit presque toujours, tout naturellement, à une solution satisfaisante. Il faut d'abord empêcher que le comportement perturbateur ne permette à l'enfant d'atteindre son but tout en lui enseignant le genre de comportement qui lui permettra de l'atteindre plus efficacement. Dans l'exemple ci-dessus, les membres du personnel enseigneront à l'enfant les mots qui lui permettront d'obtenir le jouet convoité et ils l'encourageront à les utiliser. En même temps, ils encourageront l'enfant à partager ses jouets en faisant appel à des techniques d'imitation et en lui donnant des instructions précises. Plus tard, lorsqu'une crise se produira, le personnel l'ignorera et réorientera l'enfant vers une nouvelle activité — qui n'inclut pas la manipulation de ce jouet.

L'étude de cas suivante, extraite du programme Bon départ d'Ottawa, illustre la façon dont le programme fonctionne. Un conseiller des Services d'intégration pour jeunes enfants a adressé Mark, un jeune garçon de quatre ans ayant des difficultés de communication et de graves problèmes de comportement, à un spécialiste du comportement, dès que le nouveau programme est entré en vigueur. Mark se complaisait à l'époque dans

des crises de colère (se jetant sur le sol en hurlant) et dans des actes de destruction et d'agression (en donnant des coups de poing et des coups de pied et en mordant) au cours desquelles il a blessé des membres du personnel et d'autres enfants. Il refusait constamment de se plier aux demandes du personnel et arrivait mal à faire les transitions. La garderie avait précisé que si son comportement ne s'améliorait pas, il devrait quitter l'établissement dans les six semaines. Il a été examiné entre-temps dans un établissement psychiatrique.

Le consultant a évalué l'environnement de la garderie et plusieurs changements y ont été apportés. Le niveau d'attention accordé aux comportements appropriés (renforcement) a été rehaussé. Le personnel a reçu une formation pour savoir quand et comment utiliser des techniques de renforcement et de dissuasion. Des séances de formation ont également été offertes afin de structurer les périodes de transition et de veiller à ce que le personnel affiche ses couleurs et s'en tienne à ses demandes et à ses instructions. L'amélioration de la communication entre les membres du personnel a été vivement encouragée à des fins d'uniformité. En raison des échéances et du niveau de stress dans la garderie, le ratio adultes-enfants a été augmenté. Enfin, on a tenu compte des activités et des objets préférés de Mark dans l'organisation du temps pour l'encourager à participer.

L'évaluation fonctionnelle a montré que les crises et les agressions se produisaient le plus souvent dans un contexte d'interaction sociale avec des pairs ou en réponse à des interdictions imposées par le personnel. Le comportement de Mark semblait être multifonctionnel. Il utilisait ses accès de colère et d'agressivité pour attirer l'attention du personnel, pour être autorisé à accéder aux objets et aux activités qu'il préférait et pour échapper aux activités qu'il trouvait trop exigeantes. Mark n'avait, à cette époque, pas encore acquis les habiletés langagières et sociales lui permettant d'amorcer des échanges avec ses pairs, et il éprouvait beaucoup de difficulté à se soumettre aux contraintes et aux limites de son milieu.

En vue d'empêcher que les comportements agressifs de Mark lui permettent d'atteindre ses objectifs, le personnel avait reçu l'ordre de l'éloigner en cas de crise. Cette mise en quarantaine se déroulait avec un minimum d'échanges verbaux et ne durait qu'un temps limité. Une fois le calme revenu, Mark était replacé dans son environnement, réorienté vers une activité positive et félicité lorsque se produisait une interaction sociale convenable.

Puisque Mark agissait parfois de manière agressive pour se soustraire à une situation, le personnel a convenu de lui permettre de

suspendre ses activités après une courte période de participation. L'éducatrice devait ignorer tout comportement perturbateur et rendre l'activité plus intéressante pour les autres enfants pour les amener à oublier la présence de Mark. On mettait ensuite l'accent sur l'apprentissage, le jeu et l'imitation de modes d'interaction socialement appropriés. Les activités du cercle abordaient un thème qui favorisait l'usage du langage et le présentait comme le meilleur moyen d'amener les autres à coopérer.

Malgré les appréhensions initiales du personnel, la fréquence des colères et des comportements agressifs de Mark a baissé de façon notable au cours des six semaines, si bien qu'il a pu demeurer au sein du programme. Actuellement, il se comporte tellement bien qu'il n'est plus nécessaire de faire appel à du personnel d'appoint.

Lorsque la consultation a commencé, l'agressivité de Mark était telle qu'on était forcé de l'immobiliser trois ou quatre fois par jour. Après un an, les comportements agressifs se produisaient encore en moyenne une fois par jour, mais il n'était plus nécessaire de l'immobiliser. Maintenant, après deux ans, les agressions se produisent moins d'une fois par semaine. Mark interagit maintenant avec les autres enfants et il utilise le langage pour exprimer ses désirs, même s'il a encore besoin d'aide pour choisir les formules qui permettent d'amorcer un échange social. Le personnel le voit facilement quand Mark ne coopère pas et il peut désamorcer sa crise. Mark continue à lui montrer que s'il ne persévère pas, ses comportements agressifs reprendront de plus belle.

Nous espérons que les faits présentés ici offriront aux lecteurs des idées concrètes pour aborder les problèmes de comportement. Si vous voulez modifier un comportement, examinez d'abord l'environnement dans lequel il se produit et cernez-en ensuite la fonction. Examinez-le à la lumière des plus grosses lacunes de l'enfant. Le comportement peut compenser pour ces lacunes. Si c'est le cas, vous devrez enseigner ou renforcer cette habileté si vous voulez améliorer de façon significative le comportement en question. ●

Lynda Orr est spécialiste du comportement dans le cadre du Programme de gestion du comportement d'Ottawa-Carleton. Elle a travaillé pendant 12 ans avec des enfants et des adultes qui affichent des difficultés de comportement et un retard de développement. Gerald Cavalliaro, un psychologue qui compte 15 ans d'expérience dans le domaine des retards de développement, travaille au Rideau Regional Centre de Smiths Falls, en Ontario. Il est actuellement consultant pour le Programme de gestion du comportement et la Société d'aide à l'enfance d'Ottawa-Carleton.

Ressources recommandées

A Practical Guide to Solving Preschool Behaviour Problems, par Eva Essa, Delmar Publishers, Albany, New York, 3e édition, 1995.

Jeux et relations : programmer l'intégration

par Anne Carr

Il y a environ cinq ans, à une conférence à Albuquerque, au Nouveau-Mexique, Rebecca Fewell, qui a élaboré une échelle d'évaluation du comportement ludique des jeunes enfants, a débuté son atelier en posant à son auditoire multidisciplinaire la question suivante : «Comment voulons-nous que nos jeunes enfants passent leur temps?» Après une pause, plusieurs ont répondu : «Ils devraient jouer!» «Ah, ah!, a-t-elle rétorqué, et comment se fait-il que nos jeunes enfants qui ont des besoins spéciaux travaillent tout le temps? Vous les faites travailler pour améliorer leurs habiletés motrices fines, le développement de leurs grands muscles, leurs capacités intellectuelles ...» Il y eut un silence.

Pour moi, son intervention validait une grande partie des travaux que Cathleen Smith et moi-même avions entrepris dans le cadre de la série de vidéos *Ainsi se fait l'amitié*. Le développement de la sociabilité est essentiel à l'inclusion des enfants qui ont besoin d'un soutien spécial en milieu communautaire (Guralnick, 1993). Les petits ou les grands projets peuvent être un élément vital pour l'insertion sociale.

L'examen des publications scientifiques montre qu'on insiste maintenant davantage sur le développement social de l'enfant qui a des besoins spéciaux que sur ses aptitudes cognitives. En dépit des avantages que l'on a tendance à attacher à l'inclusion, force est de constater que la seule exposition au contact avec les pairs et à des activités qui conviennent au groupe d'âge ne suffit pas à accroître les interactions sociales des enfants ayant des besoins spéciaux. En tant qu'intervenantes auprès de la prime enfance, nous comprenons intuitivement que notre chère approche piagétienne (la découverte libre par le jeu, guidée de loin par l'adulte) ne fonctionne pas pour tous les enfants. Pour certains d'entre eux, des stratégies spéciales sont nécessaires si on veut renforcer l'interaction et multiplier les occasions de jeu et le développement de la sociabilité (Cook, Tessier, Klein, 1996; Guralnick, 1996).

Voici quatre exemples de situations où des intervenantes auprès de la prime enfance ont pu aider des enfants ayant des besoins spéciaux à participer pleinement à la vie communautaire.

Hailey

Dans cet exemple, les éducatrices ont observé ce qui plaît à une enfant qui a des besoins spéciaux, et ce qu'elle fait bien, avant de planifier un programme susceptible d'intéresser tous les enfants du groupe.

Hailey, une enfant ayant une inhibition motrice cérébrale affectant ses mouvements de grande et de faible amplitude, a démontré un grand intérêt pour le dessin, la peinture et les collages avec crayons et pinceaux adaptés à ses difficultés. Son ergothérapeute avait fourni un matériel pertinent pour ces adaptations thérapeutiques. Puisqu'on approchait de Noël et que les enfants, dans la classe d'éducation préscolaire

BESOINS SPÉCIAUX

où était Hailey, s'intéressaient à l'envoi et à la réception de cartes de souhaits, les éducatrices et un groupe d'enfants ont décidé d'organiser une visite dans un bureau de poste de la localité.

De retour à l'école, les éducatrices ont écouté les enfants raconter leur expérience au bureau de poste et leur ont posé des questions sur ce qui les avait intéressés et intrigués. Les enfants voulaient établir leur propre bureau de poste. Les éducatrices leur ont procuré une caisse enregistreuse, un ordinateur et un guichet et elles les ont aidés à planter le décor du bureau de poste qu'ils avaient imaginé. Grâce à la stratégie de soutien de leurs éducatrices, les enfants ont planifié la construction et l'évaluation des divers éléments du projet. En cours de route, de nombreux problèmes ont dû être résolus en collégialité. (Par exemple, comment couper une grande fenêtre, où installer la caisse, comment représenter les timbres, qui les concevrait et comment les ferait-on coller sur les paquets, les lettres et les cartes.)

Les éducatrices et la thérapeute d'Hailey ont apporté des adaptations mineures aux accessoires pour qu'elle puisse participer activement au jeu. Elles ont ajusté les sièges du bureau de poste pour qu'Hailey puisse se diriger vers eux à quatre pattes et s'y hisser. Elles ont, à certains moments, donné des exemples de comportements verbaux ou gestuels pour aider Hailey et les autres enfants à reconstituer le fonctionnement du bureau de poste. Hailey avait apporté un animal en peluche qu'elle voulait envoyer à l'hôpital local. Après une discussion sur le poids, le prix et la nécessité de se procurer un pèse-lettres, une des éducatrices a aidé les enfants à concevoir une affiche destinée aux parents pour convaincre ceux-ci de fournir des balances. Les enfants ont dessiné l'animal en peluche et l'ont photographié. Faisant fonction de scénariste et de radiodiffuseure, l'éducatrice a transcrit les mots que les enfants lui dictaient. Lorsque les pèse-lettres sont arrivés le matin suivant, une des éducatrices en a démontré le mode d'emploi et les enfants ont commencé à peser et à expédier le courrier.

Cette reconstitution du fonctionnement d'un bureau de poste est un exemple de ce que Sylvia Chard et Lillian Katz décriraient comme un jeu convenant à des enfants qui ont des aptitudes, une expérience de vie et des centres d'intérêt fort diversifiés, et qui leur permet de participer à des niveaux différents. Rebecca New, adepte de la philosophie Reggio Emilia, y verrait probablement un projet qui ne se limite pas à refléter les intérêts des enfants, mais un projet dans le cadre duquel les éducatrices provoquent chez eux une réflexion en profondeur.

Heather

Cet exemple met l'accent sur l'importance de la structuration de l'environnement et de la médiation par les pairs quand il s'agit de faciliter les relations sociales et d'appuyer l'inclusion d'enfants autistiques ou qui ont des comportements autistiques.

Heather accroche son manteau et pénètre dans la salle de l'établissement préscolaire conçue et aménagée pour répondre à ses besoins. Notant à peine la présence des autres enfants autour d'elle, elle attrape un jouet représentant un carrousel qui tourne et tourne en rond. Elle s'interrompt brusquement et fait demi-tour pour se saisir d'une plume de feutre sur une étagère basse. Elle porte la plume à son nez, la renifle

Planter le décor du jeu

- *Observez, observez, observez ... chaque enfant et le groupe tout entier.* En notant tous les détails du jeu des enfants, en prenant note des intérêts, des réalisations et des frustrations de chacun, vous aurez ce qu'il faut pour élaborer des programmes de développement qui conviennent à tous vos enfants. Partagez cette information avec votre équipe. Vérifiez auprès des parents. Consultez d'autres professionnels avec qui vous pouvez avoir des contacts.
- *Vérifiez vos jouets et votre matériel de jeu.* Assurez-vous que vous disposez d'un équipement souple et durable permettant de faire varier les niveaux de jeu. Par exemple, les enfants qui ont encore besoin de beaucoup de pratique devront avoir des jouets suffisamment solides pour résister à l'usure. À quelles ressources supplémentaires pouvez-vous accéder rapidement et à bon compte pour renforcer les intérêts des jeunes enfants? Pensez à des boîtes en carton, à des balances, à des costumes de déguisement.
- *Examinez le cadre de présentation de votre programme.* Y a-t-il beaucoup de transitions? Si oui, quel est le niveau de participation des enfants? Si la participation n'est pas généralisée, interrogez-vous. Les transitions exigent-elles des chants, des signaux, des indices visuels, l'intervention des pairs ou des démonstrations?
- *Cherchez des occasions pour les enfants de s'entraider,* de se soutenir ou de jouer un rôle d'animateurs.
- *Parlez des scénarios que vous observez* et partagez les bonnes idées des enfants avec d'autres. Rassemblez et exposez des exemples d'activités grâce à des photos ou en exposant les créations originales des enfants.
- *Encouragez les enfants à accéder à toutes sortes de modes d'expression* en leur fournissant de l'argile, de la peinture et des matériaux de construction. Démontrez les usages possibles de ces matériaux et aidez les enfants à exprimer leurs idées.
- *Servez de médiateur aux enfants en interprétant la signification de leurs messages* à d'autres enfants et en mettant l'accent sur le contenu du jeu plutôt que sur la violation des règles. Soyez une entraîneuse qui encourage les enfants à prendre des risques en votre présence.
- *Aidez les enfants à croître et à dépasser leurs compétences actuelles* en faisant appel à des stratégies indirectes et directes (par exemple, en fournissant une tondeuse à Hailey au lieu de ciseaux, en traduisant et en diffusant les signes inventés par Bradley).

BESOINS SPÉCIAUX

et passe la langue comme pour y goûter, mais elle se contrôle alors que l'éducatrice l'invite à apporter la plume et à la déposer sur une table où il y a du papier. Au lieu de donner suite à cette suggestion, elle replace le capuchon sur la plume de feutre et se dirige vers la bassine. L'éducatrice la touche à l'épaule gentiment et attire son attention par des signes en lui disant : «Est-ce que tu aimerais jouer avec l'eau?» Heather ne répond pas; elle ne fait aucun signe, mais elle regarde brièvement l'éducatrice alors qu'elles entreprennent toutes deux de soulever le couvercle de la bassine. Bientôt d'autres enfants accourent. Elle joue à côté d'eux, ne regardant autour d'elle qu'à de rares occasions. Alors qu'elle essaie d'attraper la roue à aubes, une autre enfant (Jeannie) lui dit : «Est-ce que tu veux la roue, Heather?» Elle pose sa question deux fois et quand Heather acquiesce finalement, Jeannie lui donne la roue à aubes.

Les médecins ont diagnostiqué chez Heather des désordres graves de développement et sa compagne Jeannie a été placée par ses parents dans un programme spécialement conçu pour favoriser l'inclusion sociale de jeunes enfants atteints d'autisme ou qui affichent des comportements autistiques.

Dans ce programme préscolaire du sud de Vancouver conçu selon le modèle PÉL (Kohler et Strain, 1993), 3 des 12 enfants sont atteints d'autisme. Outre le matériel approprié aux habiletés ou aux interactions visées, bon nombre d'activités font délibérément appel à des contacts physiques étroits en vue d'augmenter la probabilité des interactions. La manipulation des pièces d'équipement et les activités exigent des comportements coopératifs. Parfois, après avoir remarqué l'intérêt que porte un enfant à des jeux de bâtonnets, l'éducatrice étendra la portée de cette activité pour que d'autres enfants y participent. Les rituels routiniers offrent également de nombreuses occasions aux enfants de s'entraider, par exemple pour s'habiller. Les transitions telles que mettre son manteau ou achever une activité avant d'en commencer une autre sont particulièrement difficiles pour les enfants qui font face à des problèmes de comportement et de communication. Dans le cadre du programme PÉL, ces transitions sont soulignées par une mélodie familière, par des signes, des gestes ou des indices visuels. Chacun participe de son mieux en fonction du contexte. On peut faire appel à la médiation par les pairs, à l'imitation des pairs, à des interventions de soutien de la part de l'éducatrice ou à des démonstrations. Les éducatrices ont mis au point des stratégies d'inclusion sociale fondées sur leurs observations des besoins des enfants, dans le contexte de programmes qui conviennent au développement des enfants.

Cathy

*Cet exemple extrait de la série de vidéos **Young and Special** porte sur les «attitudes» — comprendre ce qui affecte les sentiments puis mène à l'action. L'attitude est au coeur de l'inclusion pour les enfants et pour les adultes. L'attitude comporte trois éléments : la connaissance, la réaction émotive et la compréhension.*

Cathy est une enfant d'âge préscolaire qui, par suite de l'absorption d'une trop forte dose d'oxygène alors qu'elle était en incubation, est atteinte de cécité. Certains enfants s'en méfiaient et la taquinaient : ils croyaient que sa cécité provenait du fait qu'elle avait regardé trop longtemps la télévision.

Dès qu'il est devenu évident que le comportement taquin des enfants provenait de leur ignorance des faits, la mère de Cathy et l'éducatrice ont collaboré afin d'accélérer le processus d'inclusion. Ils ont aidé Cathy à expliquer son handicap à ses camarades pour qu'ils puissent comprendre en quoi elle était différente et l'inclure dans leurs jeux. En conséquence, les enfants ont trouvé des façons personnalisées d'adapter leurs jeux. Par exemple, ils ont accepté que Cathy soit autorisée à garder une main sur les chaises quand ils jouaient à la chaise musicale (puisqu'elle ne pouvait pas voir), mais pas les deux mains (parce que ce ne serait pas juste).

Bradley

Cet exemple illustre les caractéristiques d'une salle de jeu de haute qualité, particulièrement favorable à l'inclusion. Les éducatrices cherchent à inventer des jeux qui font appel à l'expérience des enfants et qui les aident à dépasser leur niveau actuel grâce à un processus connu sous le nom d'«échafaudage» (Berk et Winsler, 1995).

Bradley se dirige vers le stand de limonade sur son cheval de bois et fait signe à l'éducatrice de s'approcher. Celle-ci s'agenouille de telle sorte qu'elle fait face à Bradley et aux trois petites filles qui se tiennent dans le stand de limonade. Bradley fait signe à l'éducatrice et elle lui rappelle qu'il doit demander un billet. Pendant qu'il fait des gestes et des signes aux vendeuses de limonade, l'éducatrice échafaude sa communication avec les autres enfants en vérifiant si elles comprennent les demandes de Bradley et en les encourageant à y répondre. Soudain Bradley fait une grimace. L'éducatrice attribue sa réaction faciale à la saveur sûre de la limonade. Tout le monde rit. Bradley fait un signe pour dire merci, et la fille qui a versé la limonade répond «Bienvenue!»

Le fait de goûter de nouvelles saveurs est relativement nouveau pour Bradley puisqu'il respire par une canule de trachéotomie et qu'il est nourri par un tube de jéjunostomie. L'objectif d'amener Bradley à consommer de nouvelles denrées alimentaires est aisément incorporé aux activités de cuisson simulées qui fascinent tous les enfants. La cavalcade sur le cheval de bois est une activité qui permet d'atteindre deux autres buts pour Bradley : les exercices musculaires de grande amplitude et la capacité de négocier (par exemple pour savoir qui s'assoira en avant lorsqu'ils chevauchent de concert).

Bradley a souvent des idées de jeux spectaculaires et il invente de nouveaux gestes ou combine des signes pour communiquer avec les autres enfants. Comme l'éducatrice interprète ses gestes, ces derniers peuvent fournir aux autres des indices appropriés. Ces indices à leur tour renforcent son initiative et son traitement du thème du jeu puisqu'ils permettent aux autres enfants de deviner ses intentions.

BESOINS SPÉCIAUX

Lorsque Bradley a entrepris le programme préscolaire, son père a amené une poupée équipée de tubes de trachéotomie et de jéjunostomie. Les spécialistes à l'hôpital lui avaient offert cette poupée pour qu'il puisse expliquer concrètement les besoins médicaux de l'enfant. Bien qu'elle ait été présentée à l'heure du cercle, cette poupée a été regardée et manipulée à la hâte, mais personne n'a jamais joué avec elle. Les éducatrices de Bradley ont signalé que pendant les quelques premières semaines, les autres enfants observaient Bradley très souvent, n'esquivant jamais sa présence, mais portant plutôt attention aux actes et aux paroles des éducatrices. À l'occasion, quelqu'un posait une question... «Où est Bradley aujourd'hui?», moins souvent : «Qu'est-ce que Bradley dit?»; jamais on entendait : «Qu'est-ce qu'il a, Bradley?»

Je voudrais conclure par la scène suivante. Il est 11 h 35. La classe du matin est terminée depuis cinq minutes. Avec beaucoup d'efficacité, Sue (la personne qui assure les soins médicaux de Bradley) a préparé son tube alimentaire. Le récipient qui contient la nourriture est installé dans un sac à dos coquet auquel Bradley est discrètement relié alors qu'il est assis avec un petit groupe d'enfants attendant l'autobus. Ils regardent des livres, pointent du doigt, font des signes, des gestes, des sourires; et parfois, ils éclatent de rire. ◆

Anne Carr, qui détient un diplôme de maîtrise, travaille avec de jeunes enfants et leur famille depuis 1970 et elle donne des cours en éducation de la petite enfance depuis dix ans. Elle a produit la série vidéo ***Ainsi se fait l'amitié***.

Références

Berk, L. et Winsler, A., «Scaffolding Children's Learning: L. Vygotsky and Early Childhood Education», *NAEYC Volume, Research Into Practice Series*, 1995.

Cook, R., Tessier, A. et Klein, M., *Adapting Early Childhood Curricula for Children in Inclusive Settings*, New Jersey, New York, Prentice-Hall, 1996.

Katz, L. et Chard, S., *Engaging Children's Minds: The Project Approach*, Norwood, New Jersey, Ablex, 1989.

Kohler, R. et Strain, P., «LEAP — Learning Experiences — An Alternative Program for Preschoolers and Parents», *The Early Childhood Social Skills Program: Making Friends During the Early Years, Teaching Exceptional Children*, Delta, British Columbia, 1993.

New, R., «Cultural Variations on Developmentally Appropriate Practice» dans C. Edwards, L. Gandini and G. Foreman (éd.), *The 100 Languages of Children*, Norwood, New Jersey, Ablex, 1993.

Documentation recommandée

Ainsi se fait l'amitié : cultiver les relations d'amitié entre les personnes handicapées et les autres membres de la communauté consiste en trois vidéos et un guide. Veuillez communiquer avec Anne Carr, Early Childhood Care and Education, Capilano College, (604) 986-1911, poste 2210.

La série de vidéos *Young and Special* a été produite dans les années 80 et est actuellement distribuée au Canada par Psycan Corporation (1 800 263-3558). La série contient 30 vidéos, des guides de présentation, du matériel d'apprentissage et des trousses d'information. On peut se procurer une bande de lancement de 30 minutes au coût de 20 $. Veuillez communiquer avec la médiathèque du collège communautaire de votre localité.

Les handicaps physiques en milieu de garde à l'enfance : rendre la bride à l'enfant

par Soeur Ginger Patchen

Elle est venue vers nous, la mère de Mathieu,
pour nous parler de la nouvelle amie de son fils.
Un événement somme toute assez banal
pour la plupart d'entre nous.
Après tout, Mathieu, qui a eu ses quatre ans,
est maintenant à la maternelle.
Dans cette école, se faire des amis
n'a rien qui sorte de l'ordinaire.
Mais, dit Mathieu, comprenez donc,
nous avons joué dans la pataugeoire, résolu des casse-tête,
écouté une histoire et chanté à l'unisson.

Voulant deviner, à la manière des parents,
qui donc était cette nouvelle amie,
la mère de Mathieu erra longtemps, dans le dédale de conjectures
qu'il lui fallut abandonner...
Keri-Ann amenait toujours sa propre chaise ...
«Tu sais, maman, une chaise à grandes roues.»
Mathieu ne lui a pas dit, à sa mère,
que Keri-Ann, quand elle joue dans l'eau,
est liée sur une planche,
qu'elle laisse tomber les pièces de son casse-tête
et qu'elle doit montrer du regard
l'endroit où il faut les placer...
qu'elle écoute mais ne peut dire comment
et ne peut faire bravo
sans qu'on lui tienne les deux mains.

Ce que Mathieu a dit...
c'est qu'il avait une nouvelle amie.

Voilà un scénario fort inhabituel pour aborder la question de la formation, de la modification et de l'adaptation des programmes ou la question de l'accès aux ressources et de la qualité des soins; néanmoins, je crois que l'histoire de Keri-Ann et de Mathieu nous offre un instantané de ce qu'il faut pour faciliter l'inclusion d'un enfant. Mathieu et Keri-Ann s'imposent, dans cet exemple; ce sont eux qui mènent le jeu et c'est généralement le cas dans un milieu où on fait appel à une stratégie de développement. Dans le cadre d'une telle approche, c'est ce qui convient à chaque enfant qui détermine le processus de changement et non l'inverse. Les facteurs qui permettent de faciliter l'inclusion sont multiples.

Dans l'environnement pédagogique d'aujourd'hui, la question n'est pas de savoir *si* on doit faciliter l'apprentissage, mais plutôt de savoir *comment* agir pour parvenir aux meilleurs résultats. Les établissements de garde à l'enfance obtiennent les résultats les plus efficaces quand ils visent avant tout à satisfaire aux besoins de croissance de l'enfant, renforçant par là même sa qualité de vie. La construction de relations positives est la clé de toute entreprise. Les éléments qui permettent de répondre

BESOINS SPÉCIAUX

Epiphany Children's Centre

C'est facile de glisser à deux sur cette glissoire double largeur.

aux besoins des enfants qui ont des déficiences physiques font déjà partie de nos usages et de nos pratiques. Keri-Ann et Mathieu évoluaient dans les mêmes centres d'apprentissage que les autres enfants; ils se sont mutuellement aidés à progresser au fil d'une gamme variée d'expériences d'apprentissage. La nouveauté, c'est la façon dont ils ont personnalisé leur accès à ces expériences.

Nous comprenons tous la nécessité de rampes, de garde-fous, de marchettes, de fauteuils roulants, de prothèses auditives et de lunettes. Toutefois, ce que nous avons tendance à oublier, ce sont les adaptations toutes simples qui peuvent contribuer à réduire le sentiment d'exclusion et même parfois les barrières fort réelles auxquelles se heurtent les enfants concernés. Pensons par exemple aux fauteuils roulants standard, conçus pour les gens qui les poussent plutôt que pour ceux qui y sont assis. La hauteur du siège est réglée pour l'adulte assis dans une chaise normale qui veut «aider» l'enfant. Les problèmes surgissent lorsque la hauteur empêche l'enfant assis dans la chaise de communiquer avec d'autres enfants assis dans des chaises normales et à des tables qui ont été conçues et construites pour des enfants sans déficiences. La recherche d'options acceptables exige que nous examinions chaque but et déterminions comment ce but pourrait être atteint de la meilleure façon, aussi discrètement que possible. Les situations où l'enfant est assis sur les genoux d'un adulte, dans une chaise pour enfants standard adaptée ou dans un fauteuil roulant à siège bas représentent toutes des moyens efficaces de répondre aux besoins d'enfants ayant une déficience qui participent à des activités autour d'une table. En outre, ces combinaisons permettent à ces enfants de changer de temps en temps de posture.

Pendant de nombreuses années on a cru que la meilleure façon d'aider un enfant ayant une déficience cérébrale était d'installer un siège fait sur mesure dans un fauteuil roulant standard. C'est en découvrant jusqu'à quel point les fauteuils roulants nous empêchaient d'atteindre notre objectif – améliorer la communication – et en nous interrogeant sur la frustration qui nous viendrait si nous devions rester assis dans la même position pendant des heures que nous en sommes venus à réévaluer le bien-fondé de ces pratiques reconnues. D'accord, le fait de s'asseoir sur les genoux d'un adulte peut ne pas convenir à tous les âges. Mais dans les endroits où d'autres enfants semblent trouver cet usage acceptable, pourquoi devrions-nous exclure l'enfant qui a une déficience physique d'une expérience qui le nourrit? Lorsque l'on cherche à inclure l'enfant, la seule présence de ce matériel inadéquat peut saper l'atteinte de notre but.

Si vous pensez qu'on vise ici une sorte de miracle, vous n'avez pas tort. En fait, c'est un cycle quotidien d'équilibrage, d'adaptation et de stabilisation. Mais rassurez-vous, si vous êtes actuellement éducatrice auprès de la prime enfance, vous avez probablement toutes les qualités requises pour être cette jongleuse professionnelle dont les enfants ont besoin. Le développement, la sécurité, les besoins et les désirs individuels — toutes ces questions sont pertinentes si on veut habiliter l'enfant en tant que personne, si on veut habiliter chaque enfant, n'importe quel enfant. Il y a certes des occasions où il faut disposer d'un matériel spécialisé. Vous vous souviendrez que Keri-Ann se servait d'un support vertical pour jouer dans l'eau. Même si elle ne s'en servait pas toujours, lorsqu'elle y faisait appel, elle faisait l'expérience d'une autonomie, par rapport aux membres du personnel, qu'aucune autre méthode n'aurait pu lui procurer.

Au fil des ans, nous avons constaté, non sans surprise, qu'un enfant pouvait se déplacer toute la journée sur un tricycle (même dans une petite salle de classe), et qu'il s'agissait là d'un mode de locomotion plus maniable qu'on ne l'aurait cru. C'est non seulement un moyen de locomotion pour l'enfant, mais aussi une activité inclusive et normalisante. Il en va de même des balles thérapeutiques de grande taille que se partagent les enfants à tour de rôle ou du *Toddler-Bobbler* (essentiellement une trampoline modifiée). Le chant, la gestuelle, le balancement sont tous des moyens efficaces d'inclusion et d'intégration. Il est vrai qu'au fil des ans, le matériel thérapeutique a commencé à faire partie de notre inventaire général d'outils, mais ce qu'il faut avant tout, c'est faire montre d'un peu d'imagination avec une vaste gamme d'instruments standard.

BESOINS SPÉCIAUX

Après avoir compris que nous allions accueillir des enfants ayant des déficiences physiques dans notre garderie, nous avons planifié l'aménagement de notre cour de récréation extérieure avec beaucoup de soin. Par exemple, nous avons installé un grand bac à sable à niveaux multiples. Les enfants peuvent s'y asseoir, rester debout à côté ou faire glisser leur fauteuil roulant sous certaines sections du bac. Notre collection de balançoires inclut les types suivants : ceinture standard, hamac, *Exerglide*, aéroplane et pneu horizontal à rotation limitée. Bien que le hamac ait été conçu pour permettre à ceux qui ne peuvent pas s'asseoir ou qui ne peuvent pas s'y maintenir, la possibilité de se balancer, il est devenu l'instrument favori de tous les enfants. L'*Exerglide* permet à ceux qui n'ont pas assez de force dans les jambes de faire des tractions avec les bras et il offre l'avantage sur un plan strictement social d'accommoder deux personnes en même temps. La cage à écureuil offre un accès aux fauteuils roulants, à son niveau le plus bas et comporte un panneau double à glissière qui permet à l'enfant d'être accompagné ou d'obtenir de l'aide. La plus grande partie de la surface de la cour de récréation est en *Tuff-Turf* ou en *Elastocrete*, un matériau qui protège les membres en cas de chute tout en favorisant la marche et la mobilité des fauteuils roulants. Dans notre «parc», comme les enfants l'appellent, on trouve aussi des arbres, du gazon, des arbustes, des rocailles, des tables à pique-nique, des sentiers pour tricycles, des anneaux et toute une variété de jouets mobiles. Un équipement dont tout le monde peut profiter.

Rendre la bride aux enfants est la meilleure façon de leur donner accès à de nombreuses situations d'apprentissage et d'expérimentation. Ce n'est pas toujours facile. Par exemple, l'an dernier à Noël, une de nos enfants, J.J., se servait régulièrement d'une marchette. Un jour, quelques-uns de ses amis nous ont demandé des cordes en élastique. J'ai donné suite à leur demande avec quelque réticence et je les ai observés, en train de faire une série de noeuds compliqués. Ils ont ensuite attaché les élastiques au cadre de la marchette. Je restais là figée, à retenir ma respiration (une expérience assez commune, je dois dire), pendant que J.J., coiffée d'un chapeau, gloussait en catimini, et que tout l'équipage se mettait en marche pour ... le Pôle nord. Alors qu'ils sortaient de mon champ de vision j'ai compris que la jolie J.J. était Saint-Nicholas et les enfants attelés aux élastiques, son renne! ◆

Soeur Ginger Patchen a été directrice de l'Epiphany Children's Centre de Winnipeg au Manitoba pendant 16 ans.

Références

Esbensen, Steen. *An Outdoor Classroom*, Ypsilanti, Michigan, High/Scope Press, 1987.

Kramer, Paula et Hinojosa, Jim. *Pediatric Occupational Therapy*, Baltimore, Maryland, Williams and Wilkins, 1993.

Miller, Susan. *Games, Giggles and Giant Steps*. Cleveland, Ohio, Edgell Communications, 1988.

Livres recommandés pour enfants

Cairo, Shelley. *Our Brother Has Down's Syndrome*. Toronto, Ontario, Annick Press, Ltd., 1985.

Dwight, Laura. *We can Do It!*, New York, Checkerboard Press, 1992.

Merrifield, Margaret. *Come Sit By Me*, Toronto, Ontario, Women's Press, 1990.

Rabe, Bernice. *Where's Chimpy?*, Toronto, Ontario, General Publishing, Ltd., 1988.

Smith, Sally L., *Different Is Not Bad — Different Is The World*, Longmont, Colorado, Sopris West, 1994.

Mille et une façons d'habiliter les enfants

- *Solliciter l'aide d'autres enfants*. Les enfants tirent avantage des situations où ils ont l'occasion de participer, d'aider et de créer des relations. Vous-même pouvez tirer profit de l'originalité de leurs solutions. L'enfant qui a une déficience bénéficie de nos efforts combinés et de la certitude qu'il est à l'origine de cette pensée créatrice et de tous ces traits de génie.
- *Servez-vous de miroirs*. Les miroirs debout ou les miroirs sur table sont d'excellents outils de motivation pour aider l'enfant à se forger une image de soi positive et une véritable estime de soi, pour l'encourager à prendre soin de son corps, pour corriger ses problèmes de langage et d'articulation et pour renforcer les muscles de sa tête, de son cou et de sa poitrine. Les miroirs peuvent aussi servir au grimage, au déguisement et à nommer les différentes parties du corps.
- *Décorez vos murs*. Changez régulièrement les images, les tableaux, les murales et les dessins qui ornent vos murs, vos fenêtres et vos vestibules. Tous les enfants qui ont un contrôle limité des mouvements du tronc seront ainsi encouragés à lever la tête pour découvrir ces objets, et à renforcer ces groupes musculaires. Des stimuli additionnels ont également un effet bénéfique pour la plupart des enfants.
- *Procurez-leur des bases solides*. Pour les enfants dont les pieds ne peuvent atteindre le sol, des repose-pieds offriront une meilleure stabilité et un meilleur point d'ancrage pour les activités en position assise (on peut se servir d'annuaires de téléphone à cette fin). C'est une technique qui vaut pour tout le monde. Toute activité, qu'elle se déroule sur un siège de toilette ou ailleurs – résoudre un casse-tête ou rédiger un texte –, devient plus facile quand on est «bien ancré au sol».
- *Chantez et gesticulez*. Lorsque les modes habituels de communication par la parole ou par d'autres moyens n'ont pas les effets escomptés, pourquoi ne pas tenter de chanter vos directives ou de ponctuer vos propos de nouveaux signes gestuels? La combinaison est souvent plus efficace qu'une méthode isolée. En vue d'aider les enfants à choisir ou pour permettre aux enfants qui ne sont pas capables de parler de tirer au sort une chanson, à tour de rôle, bâtissez un album d'illustrations représentant diverses chansons (un croissant de lune pour *Au clair de la lune*, un pont pour *Le pont d'Avignon*, etc.).
- *La thérapie de l'un sert aussi aux autres*. Incorporez autant d'activités thérapeutiques que possible dans la routine quotidienne de chacun. Certains enfants peuvent avoir besoin de certains mouvements, et tous auront plaisir à s'exécuter. On retrouve, dans beaucoup de chansons et de comptines, des mouvements d'élongation, de flexion, d'étirement, de roulement, de balancement et de déplacement à quatre pattes.
- *La différence est «faire-aidique»*. Souvenez-vous qu'apprendre à faire les choses de manière différente est une expérience de vie positive. Même si nous nous efforçons d'enseigner ce concept à nos enfants, il ne reste pas moins difficile à appliquer pendant la plus grande partie de notre vie. La tendance est de ne faire confiance qu'aux bonnes vieilles méthodes éprouvées. Ne vous laissez pas induire en erreur par cette pensée trompeuse et défaitiste, suivez votre intuition et transformez le possible en réalité.

Le service de garde affecte-t-il le bien-être de la mère?

par Catherine M. Lee et Michelle Picard-Lessard

L'Étude nationale canadienne sur la garde des enfants a fait ressortir le grand besoin de soins de qualité, indiquant qu'il faut à 57 % des Canadiens de moins de 13 ans un service de garde différent pour permettre à leurs parents de travailler ou d'étudier. Des parents qui occupent un emploi ont de nombreux défis à relever puisqu'ils doivent répondre aux exigences du travail et de la famille. On entend très souvent parler de gens qui sont «pressés par le temps» et pour qui il n'y a pas assez d'heures dans une journée pour tout faire. On lit aussi toutes les conséquences du stress sur la santé, sur le bien-être et sur les rapports avec les autres.

Par contre, on a passablement négligé l'aspect qui traite des répercussions du service de garde sur les parents. Ce manque de recherche est étonnant. On sait que le bien-être des parents influe sur celui des enfants. On sait aussi que des parents tendus et d'humeur irritable n'aident pas aux enfants. Il est donc logique de se demander si la garde des enfants affecte le niveau de stress des parents, leur sentiment d'être surchargés et leur satisfaction de vivre.

Un projet sur la garde d'enfants a été mené par l'Université d'Ottawa de 1993 à 1995. Financé par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, ce projet s'est penché sur nombre de questions, y compris sur les avantages des services de garde au travail. Le présent article traite surtout du lien entre le service de garde et le bien-être de la mère.

Questions de la recherche

1) En quoi les expériences liées au service de garde contribuent-elles au degré de stress de la mère et à son sentiment d'être surchargée?

2) En quoi les expériences liées au service de garde contribuent-elles à la satisfaction de la femme dans son rôle de mère et dans sa vie en général?

Qui étaient les participantes?

Caractéristiques des garderies

- 13 garderies ayant 40 enfants ou plus inscrits à temps plein;
- elles sont situées en Ontario, au Québec et en Nouvelle-Écosse;
- elles sont au service des familles francophones et anglophones du milieu hospitalier, de la fonction publique provinciale et fédérale, des universités et des entreprises privées.

Caractéristiques des mères

- 103 mères en tout;
- 88,4 % des mères sont mariées;
- elles ont 33 ans (en moyenne);
- leur statut socio-économique est élevé (48 % occupent un poste de gestion ou de professionnelle; 60 % détiennent un diplôme universitaire; 43 % ont un salaire supérieur à 40 000 $);
- elles ont un travail depuis un certain temps (6,6 ans au même poste);
- elles travaillent 38 heures par semaine (en moyenne);
- elles ont un enfant âgé entre 6 mois et 5½ ans.

Comment les renseignements ont-ils été obtenus?

Moins d'un mois après l'inscription d'un nouvel enfant à la garderie, la directrice a informé les parents de notre étude et leur a proposé de remplir un questionnaire. Elle a également invité les parents à participer à un interview téléphonique. Nous leur avons demandé quels facteurs ils avaient pris en considération dans le choix de leur garderie et quel genre d'expérience ils s'attendaient à vivre. Six mois plus tard, nous avons joint à nouveau les familles et leur avons demandé de remplir un autre questionnaire et de faire un autre interview. Soixante-douze pour cent des familles pressenties ont accepté. (Nous sommes conscientes que nous avons peut-être raté certaines familles si la directrice a changé.) Dans quelques familles, le père et la mère ont participé au sondage, mais les données que nous présentons ici sont celles de la mère seulement.

Qu'est-ce qui a été mesuré?

Nous avons utilisé divers questionnaires. Autant que possible, nous avons eu recours au questionnaire ordinaire, qui a été éprouvé par bien d'autres études. S'il n'y avait pas de mesure, nous en avons élaboré une.

Variables sur les garderies

- responsabilité du service de garde
- satisfaction éprouvée par rapport au service de garde
- difficultés éprouvées par rapport au service de garde
- conflit entre le travail et la garderie.

Variables sur le bien-être des mères

- stress
- surcharge
- satisfaction de son rôle de mère
- satisfaction dans sa vie.

Grandes conclusions

Au cours des interviews, les parents ont décrit les nombreux facteurs qu'ils ont pris en considération dans la sélection de leur garderie. Les mères ont expliqué en détail que ce qui avait surtout motivé leur décision était le fait que la garderie offrait des soins de bonne qualité répondant aux besoins de leur enfant. Leurs descriptions ont d'abord porté sur les intervenantes, soit leur formation et leur amour des enfants, et sur le ratio intervenante-enfants. Ensuite, les parents ont décrit les ressources matérielles – la santé, la sécurité, un environnement stimulant dans lequel leur enfant pourrait grandir. Finalement, ils ont aussi remarqué avec satisfaction l'attention portée aux besoins intellectuels, sociaux, affectifs et physiques des enfants.

Après la qualité des soins vient la qualité des services offerts par la garderie. Cela comprend entre autres les heures d'ouverture, les frais et l'emplacement. À partir des interviews, nous avons pu conclure que les parents étaient très satisfaits de la qualité des soins prodigués aux enfants. Cependant, il y a un écart plus considérable pour la satisfaction éprouvée par rapport à la qualité des services. Par exemple, une mère très heureuse d'avoir sa garderie au travail et d'avoir réussi à réduire sa semaine à quatre jours, ce qui lui laisse plus de temps avec son enfant, est découragée de devoir payer cinq jours de garderie avec 80 % de son salaire.

Examinons le lien entre les variables «liées aux services offerts» par la garderie et le bien-être de la mère.

Stress

Toutes les variables du service de garde ont déteint sur le degré de stress de la mère, qui s'est accentué parce que c'est elle qui a la responsabilité de prendre les dispositions nécessaires pour la garde de l'enfant. Des difficultés à ce niveau ou des conflits entre la garderie et le travail ont aussi été associés à une augmentation du stress. Plus l'entente avec le service de garde est satisfaisante, moins la mère souffre de stress.

Surcharge

Les variables du service de garde ont un grand effet sur le sentiment qu'a la mère d'avoir trop à faire ou d'être surchargée. En fait, plus les responsabilités de la mère liées au service de garde sont grandes et difficiles, plus le score obtenu à cet aspect est élevé.

Gratification du rôle parental

Les variables du service de garde sont liées au niveau de gratification qu'éprouve la femme dans son rôle de mère. Plus elle est heureuse des dispositions prises avec le service de garde, plus elle se sent valorisée en tant que mère. Cela va de soi; il lui est beaucoup plus facile d'assumer son rôle parental si elle sent qu'on prend bien soin de son enfant pendant qu'elle est au travail et encore davantage si les dispositions prises sont compatibles avec son horaire.

Satisfaction de vivre

Les variables du service de garde vont de pair avec le sentiment de satisfaction que la mère éprouve face à sa vie. En fait, les mères dont la garderie et l'emploi entrent peu en conflit se sont dites plus satisfaites de leur vie. Il est intéressant de noter que le service de garde a affecté la mère non seulement dans son rôle parental, mais aussi dans sa vision de la vie en général.

Discussion

Hors de tout doute, il faut des services de garde de qualité. Les conclusions de cette étude montrent que ces services peuvent contribuer tant directement à l'épanouissement et au bien-être de l'enfant grâce à la qualité des soins offerts qu'indirectement au mieux-être de la mère.

Le lien entre les variables du service de garde et le bien-être de la mère a des conséquences importantes. Le degré de stress de la mère et son sentiment d'être surchargée sont des signes précurseurs. Une accumulation de stress peut mener au sentiment d'impuissance et à la dépression, et les coûts de ces souffrances sont considérables. Elles ébranlent la femme elle-même, son enfant, ses rapports avec les autres et son rendement au travail. Par contre, la gratification est liée à l'estime de soi et à l'esprit d'initiative. Une femme qui est heureuse des divers aspects de sa vie a une position enviable; elle se sent bien et entretient des relations plus positives avec son enfant, son conjoint, ses amis et ses collègues.

Les mères qui ont participé à cette étude étaient satisfaites de leur garderie. La majorité d'entre elles avait l'impression que le temps et l'énergie dépensés à la choisir avaient porté ses fruits. Les mères ont mis l'accent sur les effets positifs sur leur santé mentale d'un bon service de garde; elles ont déclaré se sentir moins stressées et accomplir mieux leur travail si elles savaient qu'elles pouvaient avoir confiance en leur garderie. Il faut plus aux mères que simplement un bon service de garde pour les aider à assumer leurs responsabilités au travail et à la maison, même si ce facteur est important. Elles ont décrit en quoi une bonne garderie contribuait à leur bien-être, tout comme un régime de travail souple et des collègues compréhensifs.

Pour interpréter les résultats de cette étude, il faut garder à l'esprit un certain nombre de facteurs. D'une part, les participantes représentent un groupe assez privilégié qui a un statut socio-économique élevé. D'autre part, le service de garde était offert dans des garderies agréées, ce qui assure un bon niveau de soin.

Les résultats de cette étude montrent que l'accès à des services de garde de qualité a un effet positif sur les mères qui occupent un emploi. Les employeurs et les stratèges qui cherchent des moyens d'aider les familles à concilier leurs multiples responsabilités doivent accorder la priorité à des services de garde de qualité. ◆

Catherine Lee est chargée de cours à l'École de psychologie de l'Université d'Ottawa. Michelle Picard-Lessard est psychologue au Centre de réadaptation d'Ottawa. Faites faire parvenir vos commentaires à Catherine Lee, Ph. D., École de psychologie, Université d'Ottawa, C.P. 450, succursale A, Ottawa (Ontario) K1N 6N5, c. élec. : cmlee@uottawa.ca

Références

Goelman, H., Pence, A.R., Lero, D.S., Brockman, L.M., Glick, N. et Berkowitz, J. (1993). *Où sont les enfants? Aperçu des modalités de garde des enfants au Canada* [Étude nationale canadienne sur la garde des enfants]. Ottawa : Statistique Canada et Santé et Bien-être social Canada.

Réseau Pancanadien

SCÈNE NATIONALE — *Enfant et famille*, le tout nouveau site Web d'intérêt public conçu par la Fédération en collaboration avec plus de 30 organismes nationaux, provinciaux et territoriaux qui ont à cœur le bien-être des enfants et des familles a été officiellement lancé le 8 octobre à Ottawa. Les organismes participant à ce site comprennent : l'Assemblée des premières nations; l'Association canadienne de santé publique; l'Association canadienne des hygiénistes dentaires; l'Association canadienne des programmes de ressources pour la famille; l'Association canadienne des soins et des services communautaires; l'Association canadienne pour la santé, l'éducation physique, le loisir et la danse; l'Association de l'éducation des petits, Ontario; la Association of Early Childhood Educators of Newfoundland and Labrador; l'Association ontarienne de garde d'enfants à domicile; le Certification Council of Early Childhood Educators of Nova Scotia; le Child Care Connection-NS; le Conseil canadien d'évaluation des jouets; le Conseil canadien de développement social; le Conseil canadien de la sécurité; la Early Childhood Coalition Petite Enfance (Nouveau-Brunswick); la Early Childhood Development Association of PEI; la Early Childhood Educators of B.C.; la Early Childhood Professional Association of Alberta; la Family Day Care Association of Manitoba; la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance; l'Institut canadien de la santé infantile; l'Institut national de la nutrition; l'Institut Vanier de la famille; la Ligue pour le bien-être de l'enfance du Canada; la Manitoba Child Care Association; le Ontario Network of Home Child Care Provider Groups; la Saskatchewan Child Care Association; les Services à la famille Canada; la Société canadienne de pédiatrie; l'Association canadienne des troubles d'apprentissage; la Western Canada Family Child Care Association of B.C.; et la Yukon Child Care Association. Pour lire un des 600 textes numérisés, consultez le site *Enfant et famille Canada* à http://www.cfc-efc.ca.

Le ministre de la Santé, David Dingwall, a annoncé les cinq lauréats du programme des Centres d'excellence pour la santé des femmes (financement de 12 millions de dollars sur six ans) : Maritime Consortium (Dalhousie University, Halifax); Consortium (Université de Montréal, Montréal); National Network on Environments and Women's Health (Université York, Toronto); Prairie Region Centre of Excellence for Women's Health (Women's Health Clinic, Winnipeg) et British Columbia Consortium for Women's Health, C.-B. (Women's Hospital and Health Centre, Vancouver). Le programme vise à améliorer la santé des Canadiennes en sensibilisant le réseau de santé aux questions touchant la santé des femmes.

La publication récente du *Rapport sur la santé des Canadiens et des Canadiennes* donne un aperçu de l'état de santé de la population du Canada. On peut aussi y lire comment les facteurs qui influent sur la santé et leur interaction peuvent avoir un grand effet sur notre santé. La santé des Canadiens et des Canadiennes varient beaucoup selon leur lieu de résidence, leur revenu, leur scolarité, leur sexe et les expériences qu'ils ont vécues durant la petite enfance. Le rapport conclut que, pour conserver et améliorer notre santé, il faudra conjuguer les efforts de tous les paliers du gouvernement, des organismes non gouvernementaux, du secteur privé et des organismes communautaires afin d'aborder des questions d'intérêt commun.

COLOMBIE-BRITANNIQUE — Le gouvernement consolide actuellement le réseau de protection de l'enfance et réunit les services aux familles par la création d'un nouveau ministère de l'Enfance et de la

BEST COPY AVAILABLE

Famille, dirigé par Penny Priddy. Il crée également un poste de commissaire à l'enfance (Cynthia Morton) indépendant du ministère et relevant directement du procureur général. Le gouvernement prévoit regrouper les programmes de cinq ministères (Services sociaux, Santé, Procureur général, Éducation et Égalité des femmes) en un seul pour améliorer la coordination et les services offerts aux personnes les plus à risque. De nouveaux programmes seront financés par les économies ainsi réalisées au niveau de l'administration et de la gestion. La nouvelle «Benefits Act» concède des subventions à des organismes offrant des services de garde et aux familles à faible revenu qui ont besoin de ce service parce qu'elles travaillent ou sont en formation. De plus, elle retire les services de garde du système d'aide sociale.

ALBERTA — Le travail en vue de redistribuer tous les services provinciaux aux enfants se poursuit. Les ministères de l'Éducation, de la Santé, des Services sociaux et de la Justice y participent. Tous les services, y compris le bien-être de l'enfance, seront privatisés.

SASKATCHEWAN — Les responsables de garde en milieu familial font pression sur le gouvernement pour qu'il revienne sur sa décision de réduire la subvention aux services de garde pour les enfants d'âge scolaire, de creuser le fossé entre les subventions aux familles avec un enfant dans une garderie par opposition à dans un service de garde en milieu familial et d'offrir des mesures incitatives et des primes aux intervenantes qui travaillent en garderie.

MANITOBA — La Manitoba Child Care Association (MCCA) et la Family Day Care Association of Manitoba poursuivent leurs pourparlers en vue de fusionner. Pour répondre à une demande faite par la MCCA au nom de ses garderies en milieu familial, le Red River Community College offre maintenant, par l'intermédiaire de son centre d'éducation permanente, le programme de formation de garde en milieu familial conçu par la Western Family Child Care Association of B.C.

Le Centre d'éducation permanente de l'Université du Manitoba a lancé son nouveau programme de certificat en gestion appliquée avec spécialisation en gestion de garderie.

Le gouvernement est à former un comité chargé de la révision des règlements pour étudier les recommandations formulées par la collectivité au cours des nombreuses réunions qui ont eu lieu avec le député Marcel Laurendeau sur la révision du règlement 62/86 de la loi sur les normes régissant les services de garde communautaires.

ONTARIO — Janet Ecker, ministre des Services sociaux et communautaires, a déposé un document de travail intitulé «Amélioration des services de garde d'enfants en Ontario». Les recommandations contenues dans ce rapport de 40 pages comprennent l'élimination progressive au cours des trois prochaines années des subventions accordées aux intervenantes dans les garderies à but non lucratif; la conversion du fonds destiné aux subventions salariales en subventions pour la stabilisation équitable des programmes qui seront partagées entre les garderies privées et celles à but non lucratif selon le nombre d'enfants; et l'augmentation du nombre d'enfants d'âge préscolaire et d'âge scolaire par intervenante.

TERRE-NEUVE ET LABRADOR — Des représentantes de la Association of Early Childhood Educators of Newfoundland and Labrador ont remis un mémoire au groupe de consultation publique du comité gouvernemental sur la planification de stratégies d'ordre social. Après 18 mois de consultation avec diverses collectivités sur les préoccupations portant sur les enfants et les jeunes, ce comité spécial sur les enfants a soumis son rapport intitulé *Listening & Acting: A Plan for Child, Youth and Community Empowerment*, qui recommande la création d'un secrétariat sur l'enfance, la jeunesse et la famille ainsi qu'un défenseur des enfants et des jeunes.

Les célébrations de la semaine des éducatrices de la petite enfance ont été combinées à celles de la Journée nationale de l'enfant durant la semaine du 17 novembre. ◆

Calendrier

JANVIER

24-25

Darthmouth (Nouvelle-Écosse)

Child Care Connection-NS tiendra sa 8e conférence annuelle, qui aura pour thème «Caring Connection».

Info : Pat McCormack, Child Care Connection-NS, 1200, rue Tower, pièce 100, Halifax (Nouvelle-Écosse) B3H 4K6. Tél. (902) 423-8199 (pour l'Atlantique : 1-800-565-8199); téléc. (902) 492-8106.

FÉVRIER

8

Scarborough (Ontario)

Umbrella Central Day Care Services reçoit les inscriptions pour sa 12e conférence annuelle, qui a pour thème cette année «Protecting Our Future». Le conférencier d'honneur sera Ken Wyman.

Info : Tess Ayles, Umbrella Central Day Care Services, 79, avenue Westbourne, Scarborough (Ontario) M1L 2Y6. Tél. (416) 750-9121; téléc. (416) 750-9033.

AVRIL

Mi-avril

Sydney (Nouvelle-Écosse)

Trait d'union, le réseau national chargé de promouvoir l'intégration en milieu de garde des enfants ayant des besoins spéciaux, animera un Séminaire de réflexion sur les défis liés au comportement au Collège de la Garde côtière canadienne. On invite les équipes expérimentées d'intervenantes et les consultantes de première ligne (ou les enseignantes ressources et la directrice) qui ont réussi ensemble à s'occuper de questions liées au comportement à s'inscrire. Vous pouvez obtenir une subvention pour votre voyage par avion. Le coût de la chambre et de la pension s'élève à environ 45 $ par jour et les frais d'inscription, à 95 $.

Info : Sharon Hope Irwin, directrice de Trait d'union. Tél. 1-800-840-LINK ou (902) 562-1662; téléc. (902) 539-9117; c. élec. speclink@atcon.com

24-26

Winnipeg (Manitoba)

La conférence du 20e anniversaire de la Manitoba Child Care Association aura lieu à Winnipeg; la conférencière d'honneur sera Barbara Coloroso.

Info : Debra Mayer, MCCA. Tél. (204) 586-8587; téléc. (204) 589-5613.

MAI

8-10

Vancouver (Colombie-Britannique)

La Early Childhood Educators of British Columbia tiendra sa 27e conférence annuelle à la University of British Columbia. Le thème sera «Together: Child Care, A Global Perspective».

Info : Comité directeur de la Conférence 1997 de la ECEBC, 1675, 4e Avenue ouest, pièce 201, Vancouver (Colombie-Britannique) V6J 1L8. Tél. (604) 739-3289; téléc. (604) 739-0770.

13-17

Québec (Québec)

L'Alliance de vie active pour les Canadiens/Canadiennes ayant un handicap tiendra à Québec son 8e colloque national en parallèle avec le 11e symposium international sur l'activité physique adaptée. Le thème sera «Actif différemment».

Info : Tél. (418) 529-9141, poste 6271; téléc. (418) 529-7318; c. élec. asimard.cfc@craph.org

23-24

Guelph (Ontario)

La Association of Early Childhood Educators, Ontario tiendra une conférence régionale à la University of Guelph.

Info : Eduarda Sousa, AECE.O. Tél. 1-800-463-3391 ou (416) 487-3157, poste 27.

30 mai-1er juin

Nanaimo (Colombie-Britannique)

«Under the Caring Umbrella» sera le thème de la conférence de la Western Canada Family Child Care Association of B.C. qui aura lieu à Nanaimo.

Info : Marg Rodrigues, WCFCCA. Tél. (604) 951-1870 ou 1-800-686-6685.

31 mai-1er juin

North Bay (Ontario)

La Association of Early Childhood Educators, Ontario tiendra une conférence régionale au Collège Canadore/Nipissing University à North Bay.

Info : Eduarda Sousa, AECE.O. Tél. 1-800-463-3391 ou (416) 487-3157, poste 27.

Ressources

Études sur les effets de la violence télévisuelle sur les enfants, selon leur âge (février 1995) par Wendy L. Josephson est publié par le départment du Patrimoine canadien. Ce document fournit des suggestions aux parents et à l'industrie de la télévision à la fin de chaque section. Des 70 pages, 18 sont réservées exclusivement aux références sur le sujet.

Pour obtenir deux copies, sans frais en anglais ou en français, veuillez communiquer avec le centre national d'information sur la violence dans la famille, Santé Canada. Tél. 1-800-267-1291; téléc. (613) 941-8930.

Les publications suivantes sont produites par Le Centre québécois de communication non orale (CQCNO), parrainé par l'Association de paralysie cérébrale. Veuillez faire parvenir vos demandes à l'adresse suivante : 4810, rue de Rouen, Montréal (Québec) H1V 3T4. (514) 257-4341. Téléc. (514) 257-4349.

Prendre un enfant par la main (1990) est un guide de communication au quotidien. Il fournit aux adultes des pistes de réflexions et d'actions afin d'apprendre à mieux communiquer avec un enfant ayant une déficience physique et ainsi l'aider à évoluer dans son aptitude à communiquer (2 $ plus taxe et frais de manutention).

Des jeux pour toi : Guide d'adaptation de jeux pour enfants avec déficience motrice (1990) par Claire Gauvin et Luce Lefebvre. Cette brochure a pour but d'informer toutes les personnes intervenant auprès d'enfants de zéro à sept ans présentant des déficiences motrices, sur les critères d'un jouet, sur les adaptations simples à réaliser et sur les ressources à leur disponibilité (5 $ plus taxe et frais de manutention).

Heureux qui...communique est un bulletin bi-annuel. Il est destiné aux parents et aux intervenants oeuvrant auprès de personnes privées de la parole.

Le Guide du matériel (mis à jour annuellement) regroupe une gamme de documents et d'outils pédagogiques propres à faciliter l'apprentissage de la communication non orale, disponibles gratuitement ou vendus par le CQCNO. ◆

BEST COPY AVAILABLE